

INFLUENCIAS INGLESAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA (1810-2010)



José María Hernández Díaz
(Coordinador)

Coordinador: José María Hernández Díaz

Comité editorial: José Manuel Alfonso Sánchez, Alexia Cachazo Vasallo, Juan Francisco Cerezo Manrique, Sara González Gómez, José Luís Hernández Huerta, Francisco José Rebordinos Her-
nando, Laura Sánchez Blanco

© Los autores

© De la presente edición: Los editores

I.S.B.N.:

Depósito legal:

Diseño de portada: José Luís Hernandez Huerta

Diseño y composición: Alexia Cachazo Vasallo.

Edita: Globalia Ediciones Anthema y Alexia Cachazo Vasallo

Realiza: Globalia Artes Gráficas

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

Tel.:923 204 397- Fax:923 204 321

37184 Villares de la Reina (Salamanca)

Reservados todos los derechos. ni la totalidad ni parte de esta publicación puede 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 INGLATERRA EN NUESTRA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA	7
INFLUENCIAS INGLESAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA (1810-2010)	
Extranjerización y ‘amenaza’ protestante. Enseñanza mutua y «lancasteriana» entre Inglaterra y España (1818-1840) <i>Marcelo Caruso</i>	13
Influencias inglesas en Hispanoamérica, el caso Uruguayo <i>Andrea Díaz Genis</i>	29
Escultismo, regeneracionismo y educación de la ciudadanía en España (1912-1936). Influencias inglesas <i>José María Hernández Díaz</i>	43
Influencia del positivismo británico en la pedagogía española contemporánea <i>Ángel C. Moreu</i>	63
A modernização das Universidades portuguesas nos anos 1970 e a influência inglesa. Anotações para um programa de pesquisa <i>António Teodoro</i>	85
Construcción y desarrollo del modelo inglés de «Escuela Comprensiva» en Europa y su influencia en el sistema educativo español <i>Leoncio Vega Gil</i>	89
INFLUENCIAS INGLESAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS	
España en la revista inglesa History of Education. <i>Alexia Cachazo Vasallo</i>	103
Enrique Herrera Oria y la educación inglesa <i>Antonio Francisco Canales Serrano</i>	113
Domingo Barnés Salinas: traductor de la pedagogía inglesa <i>Olga Chamorro Bastos</i>	125
La escuela filosófica escocesa y su influencia en el pensamiento pedagógico catalán <i>Albert Esteruelas Teixidó y Xavier Laudo</i>	135
Modelos tutoriales. Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1811-2011) <i>Daniel García Álvarez y Álvaro Nieto Ratero</i>	143

José María Blanco White (1775-1841) y el exilio español decimonónico en Inglaterra <i>Jordi García Ferrero</i>	153
Los primeros pasos hacia la excelencia investigadora. La prueba de evaluación de la investigación (RAE) <i>Tania Gómez Sánchez y Silvia Martín Sánchez</i>	163
El Shell Centre for Mathematical Education y su influencia en la enseñanza de las matemáticas en España <i>María Teresa González Astudillo y Matías Camacho Machín</i>	171
Presencia académica inglesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970) <i>Sara González Gómez</i>	179
El modelo training colleges universitario y sus influencias en la formación del maestro español a través del discurso reformista <i>Juan Holgado Barroso</i>	191
La influencia de Herbert Spencer en la pedagogía de Joan Bardina <i>Oscar Antonio Jiménez Abadías</i>	203
La influencia inglesa en la enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas en Margarita Comas <i>Carmen López Esteban</i>	213
La influencia inglesa en la educación española a través de obras pedagógicas del siglo XIX utilizadas en la enseñanza primaria, secundaria y formación del profesorado <i>Isabel Marchena López</i>	219
Otras influencias inglesas en la génesis de la educación de párvulos <i>María José Martínez Ruiz-Funes</i>	231
Peter Burke: confluencias e influencias intelectuales para el ámbito educativo español <i>Claudia Möller Recondo y Miguel Ángel Martín Sánchez</i>	241
Los paseos y las excursiones escolares: una práctica higiénica de influencia anglosajona <i>Ana María Montero Pedrera</i>	251
Presencia del pensamiento pedagógico de Robert Owen en los manuales de Historia de la Educación utilizados en España <i>Francisco José Rebordinos Hernando</i>	261
Vías para la difusión de la educación y pedagogía inglesas en España <i>R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González</i>	273
Influencias del modelo de las infant schools en las escuelas de párvulos. Los manuales de Wilderspin y Montessori <i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	285
Algunos aspectos del pensamiento educativo de Bertrand Russell, y su influencia en España <i>Serafín M. Taberero Del Río</i>	295
La influencia pedagógica de la «otra» Inglaterra: Victorianos y católicos <i>Conrad Vilanou Torrano</i>	307

INFLUENCIAS ANGLOSAJONAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE, EDUCACIÓN DEPORTIVA EN ESPAÑA

Los británicos en Canarias: su influencia en la educación física y el deporte <i>Antonio S. Almeida Aguiar</i>	323
La mujer, entre el puritanismo victoriano y la modernidad deportiva. Su incidencia en la Cataluña novecentista <i>Raquel Cervós i Raichs y Karina Rivas Guzmán</i>	333
Implantación, coexistencia e interacción de la pedagogía del movimiento juvenil inglés “los exploradores” con el sector escolar valentino (1911-1930) <i>M^a Lourdes Espinilla Herrarte y José Luis González Sánchez</i>	345
Charles Darwin y la conformación de una nueva ética para un nuevo capitalismo <i>Albert Esteruelas Teixidó</i>	361
Contrabando y presencia de Gibraltar en el discurso educativo no formal de la Iglesia de Cádiz a principios del siglo XIX <i>Rafaela García Castañeda</i>	369
El movimiento de la pedagogía católica en Europa: el inglés Newman y su influencia en la educación española <i>Miguel Ángel Martín Sánchez y Claudia Möller Revondo</i>	381
Elementos comunes entre Inglaterra y España en la formación de seguridad y salud laboral <i>Ángel Molina Martínez</i>	391
La influencia anglosajona en la educación española del siglo XIX a través de la religión: una revisión historiográfica <i>Raquel Poy Castro</i>	401
Aportaciones inglesas a la educación y a la protección a la infancia desde el Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños (1881-1905) <i>Juan Félix Rodríguez Pérez y Francisco Canes Garrido</i>	413
Influencias inglesas en los orígenes de la educación sexual española en el primer tercio del siglo XX <i>Ana Sánchez Cantera</i>	425
Aplicación de modelos anglosajones en la organización de las actividades deportivas extraescolares y complementarias dentro del sistema escolar español <i>Galo Sánchez Sánchez y Antonio Sánchez Martín</i>	435
Influencias anglosajonas en los contenidos de la expresión corporal <i>Antonio Sánchez Martín y Galo Sánchez Sánchez</i>	443

INFLUENCIA DE INGLATERRA EN LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Europas: representación de la población en manuales escolares de geografía. Colombia, (1970-1990) <i>Patricia Cerón Rengifo</i>	455
Currículo comprensivo: un legado del Dr. Dennis Lawton para el mundo <i>Antonio de Jesús Figueat Smith</i>	463
La experiencia metodológica y pedagógica en el arte de la capoeira en centros de enseñanza públicos y privados en la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil <i>Odilon Jorge Dalto de Góes</i>	473

Origen y expansión de la influencia lancasteriana en los países bolivarianos <i>Oswaldo Granda Paz</i>	485
Protección universal del derecho a la educación: un recorrido histórico desde los postulados de la inglesa Eglantyne Jebb <i>José Marcial Méndez Soto</i>	501
La influencia inglesa en la universidad colombiana del siglo XIX <i>Leonor Mojica Sánchez</i>	515
Influência inglesa nos livros didáticos de história do Brasil no século XIX: a contribuição de History of Brazil, de Robert Southey <i>Kênia Hilda Moreira</i>	525
O método mútuo do inglês Joseph Lancaster nas escolas de ler e escrever em 1827 e a influência na educação popular no Brasil <i>Uilma Rodrigues de Matos Amazonas</i>	533
El currículo como proceso. La investigación-acción como método, referentes esenciales para la formación docente en Colombia <i>María Eugenia Salinas Muñoz y Liliana Gómez Díaz</i>	541
El escultismo y la formación del ciudadano brasileño <i>Ariclé Vechia y António Gomes Ferreira</i>	557

INFLUENCIAS INGLESAS EN LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL

Uma sondagem às influências inglesas no modelo de educação popular dos movimentos protestantes portugueses (século XIX e as duas primeiras décadas do século XX) – as escolas dominicais, as associações cristãs da mocidade e o escotismo <i>José Antonio Afonso</i>	567
Sobre as influências inglesas na arquitectura escolar portuguesa para o ensino secundário <i>Alcídia Boia</i>	579
O Fazer Ver Inglês no Olhar Português <i>José V. Brás y Maria Neves Gonçalves</i>	589
A transposição didáctica dos mecanismos de evolução darwinista para os manuais escolares portugueses de zoologia (1887-1907) <i>Bento Cavadas</i>	597
Influencias del positivismo evolucionista de Herbert Spencer en la educación en Portugal <i>Antonio Gomes Ferreira y Luis Mota</i>	615
O papel dos materiais impresos internacionalização do ensino mutuo: duas traduções portuguesas da obra «Sistema britânico de educação» de Joseph Lancaster <i>Carlos Manique da Silva</i>	629
Aspectos da construção do corpo no século XIX. A influência britânica <i>Anabela Mimoso</i>	641
Olhar o mundo pelas imagens britânicas: A presença de materiais ingleses no património escolar português <i>Maria João Mogarro</i>	649
Lawrence Stenhouse- Revisitando a influência da sua obra em Portugal <i>Evangelina Bonifácio Silva</i>	661

PRESENCIA DE INGLATERRA EN NUESTRA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

El estudio histórico comparado de diferentes realidades educativas en el ámbito internacional, europeo fundamentalmente, pero también de otros contextos iberoamericanos, viene siendo una fecunda experiencia intelectual, investigadora y también docente en un sector de los historiadores de la educación en España en los últimos años. Con el respeto que merecen siempre los espacios de estudio de ámbito local, regional o nacional, hemos de reconocer que nuestros trabajos de investigación en Historia de la Educación con frecuencia han adolecido de lecturas con algo más de perspectiva y amplitud.

Entre nosotros en los últimos años se ha trabajado con rigor el estudio de las relaciones educativas de España con Francia y Alemania en la etapa contemporánea, y un buen cupo de investigadores se han adherido a este proceso, que ha resultado fértil, y que se concreta de nuevo en esta publicación sobre “Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)”. Nuestro deseo es continuar indagando otros capítulos de historia comparada de la educación con reflexiones que giren sobre la aportación de Italia, Suiza y otras realidades.

Cuando nos referimos en este libro a Inglaterra lo hemos concebido dentro de una dimensión cultural y científicamente inteligible para la mayoría, porque goza de más tradición que el concepto político del término “británico”, quizás más pertinente en otros ámbitos, precisamente los políticos de la última fase de su historia, y tomando en consideración las realidades diferenciales del mundo británico. Sería tal vez un lenguaje más correctamente político, pero que no responde tanto a los esquemas científico y cultural europeos.

Por la tradición investigadora que venimos ahora mencionando, que hace una apuesta explícita por las realidades educativas de América, y en concreto de Portugal, esta obra acoge con sumo gusto capítulos específicos que se relacionan con la influencia de la educación inglesa en Iberoamérica, y no solamente en España. Las secciones que forman este libro dejan reservados espacios propios para incluir colaboraciones de investigaciones que se han centrado tanto en Portugal como en la América hispana y portuguesa.

Los textos que encabezan el libro tienen un carácter orientador, por lo que abordan algunos de los campos de interés histórico educativo procedentes de Inglaterra que más influencia han ejercido en España e Iberoamérica. Así Marcelo Caruso nos sitúa en la posición tan determinante que en el plano de los sistemas de enseñanza y los métodos

ejerce la tradición lancasteriana sobre la escuela primaria en España, concepción pedagógica de explícita procedencia inglesa. Andrea Díaz orienta una lectura crítica del peso que el positivismo de procedencia anglosajona representa en la consolidación y mejora del sistema educativo de la República del Uruguay, y en particular a través de una de sus figuras más señeras, como sucede con José Pedro Varela. El positivismo británico, de tanta incidencia en el cultivo de las ciencias en general, también en las de la educación, deja su impronta en nuestra educación contemporánea, tal como lo analiza Angel C. Moreu. Una de las aportaciones que, procedentes del mundo educativo inglés, y en particular desde sectores socialdemócratas después de 1945, es la que ha sido incorporada en las políticas educativas contemporáneas como el concepto de escuela comprensiva, y eso es lo que aborda Leoncio Vega cuando se centra en su proyección sobre las reformas educativas de la España de los últimos años, coincidiendo también con políticas de orientación socialdemócrata entre nosotros. Antonio Teodoro ofrece un marco de trabajo, para futuras investigaciones, en lo que se refiere a la influencia que viene ejerciendo el mundo cultural y educativo inglés en el Portugal contemporáneo, con ejemplos muy claros en aspectos de las reformas educativas posteriores a la Revolución de los Claveles en 1974. Finalmente, al hablar de la parte inicial de la obra, nos pareció oportuno conceder un espacio de reflexión a otros aspectos, modelos educativos e instituciones, distintos a los de la escuela, pero que vienen ejerciendo una influencia impactante sobre la educación contemporánea, caso del esculptismo. Eso es lo que nos invitó a escribir un balance histórico sobre este movimiento educativo juvenil en la España del siglo XX, en su primer tercio, conscientes del peso social y educativo que ya ha alcanzado en todo el mundo y entre nosotros también.

La obra se organiza en cuatro secciones bien visibles que van dedicadas a los sistemas educativos de España, Portugal y América, pero también a otros espacios educativos en los que la presencia del mundo anglosajón ha encontrado visibilidad.

Es indudable que para el contexto cultural latino, europeo y americano, el peso de los modelos educativos ingleses tal vez no haya sido tan consistente como el de otros ámbitos culturales y políticos, como sucede ante todo con Francia, y de otra forma con Alemania. En especial cuando nos referimos a asuntos relacionados con la política de la educación y su concreción en realizaciones dentro del sistema escolar, con preferencia.

Pero no menos cierto es que otros ámbitos diferentes al del Estado y las administraciones públicas, donde también la educación es una expresión viva, la presencia de ecos del mundo inglés es muy viva. Por una razón histórica de fondo, como es la diferente concepción del Estado que ha caracterizado al mundo inglés desde siglos atrás, el arraigo de tradiciones parlamentarias en que la sociedad y sus propias redes de intercambio han generado una vida propia y muy participativa, y la orientación empírica y pragmática de concebir la vida cotidiana y la educación también.

Encontramos asimismo otros capítulos que reflejan con mucha plasticidad las señas de identidad de las formas de vida y de educación del mundo británico. Por ejemplo, las formas de concebir el trabajo universitario, en el plano docente y en el investigador, lo que llamó poderosamente la atención de grupos de reformistas universitarios españoles y extrajeros desde hace ya más de un siglo, caso de la Institución Libre de Enseñanza,

y de los organismos que se implantan entre nosotros para fomentar la investigación y una reforma real y profunda de la universidad. La Junta para Ampliación de Estudios, creada en 1907, o la Residencia de Estudiantes (1910) son dos ejemplos muy explícitos de esas nuevas concepciones de la universidad que tan emblemáticamente se han significado en nuestra historia científica, cultural y pedagógica, y que tienen una procedencia e inspiración del mundo anglosajón. Las estancias de estudios en Inglaterra de muchos becarios españoles antes de 1936 significaron una excelente oportunidad para introducir métodos de nuevos en la enseñanza de las ciencias en su conjunto.

La tradición caballeresca primero, y más tarde relacionada con la educación física, muy arraigada en la educación inglesa desde siglos atrás, y muy conectada con las pautas propias de la educación del gentleman, han ido generando en los últimos 150 años un clima mundial, y también en España, Portugal y América, muy receptivo a la educación del cuerpo, y en concreto hacia la práctica de los deportes de equipo, con preferencia, y ala educación deportiva en su conjunto (baste hablar de fútbol, baloncesto, tenis, alpinismo y tantos más). Esta es sin duda otra de las grandes aportaciones de los ingleses a la cultura y la educación del mundo contemporánea, la de la educación deportiva en sus múltiples expresiones, dentro y fuera de la escuela, es evidente. Pero sobre todo fuera de lo regulado.

De interés es reconocer la contribución de las trade unions inglesas no sólo en la reivindicación de mejoras salariales, sino en las propuestas de mejora cultural de los trabajadores fuera de su horario laboral. Ello se ejemplifica, entre otros muchos momentos, en todo lo que se refiera a la Extensión Universitaria, a las Universidades Populares, a las actuaciones culturales y educativas propias de los sindicatos, y tantos más

La influencia del empirismo histórico inglés se ha mantenido persistente en nuevas corrientes de pensamiento, como sucede con el positivismo, que ha alcanzado en el mundo científico británico un peso e influencia notorios. Cuando esa dirección de pensamiento se ha canalizado hacia los problemas educativos, con un deseo de resolución de problemas, ha ido posibilitando un modelo de ciencia pedagógica que ha caracterizado nuestro último siglo, y que precisamente desde Inglaterra ha adoptado perfiles propios, los de las Ciencias de la Educación. Esta es una deuda que hemos de reconocer, al tratar de ofrecer una reflexión consistente sobre los problemas del pensamiento pedagógico de nuestros días.

Solo me queda reseñar, para finalizar, mi agradecimiento especial a las personas que, además de los autores de los textos, han colaborado más directamente en la preparación del libro: Alexia Cachazo, Sara González, Francisco Rebordinos, Laura Sanchez Blanco, José Luis Hernández Huerta, José Manuel Alfonso, y Juan Francisco Cerezo. Por supuesto, a las instituciones que colaboran en su edición, como es el caso especial de la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes.

José María Hernández Díaz
Coordinador de la publicación
jmhd@usal.es
(Universidad de Salamanca)
Salamanca, septiembre de 2011

**Influencias inglesas en la educación española e
iberoamericana (1810-2010)**

EXTRANJERIZACIÓN Y ‘AMENAZA’ PROTESTANTE. ENSEÑANZA MUTUA Y «LANCASTERIANA» ENTRE INGLATERRA Y ESPAÑA (1818-1840)

Marcelo Caruso

marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de
Universidad Humboldt, Berlín¹

Los métodos extranjeros de la enseñanza primaria que hemos conocido de pocos años á esta parte, son una prueba nada equívoca de que la España está un siglo mas adelantada que todas las naciones de la Europa. (Ejercicios públicos de educación primaria que, bajo los auspicios del serenísimo señor infante Don Carlos María... se han de celebrar por los discipulos de Julian Rojo, profesor de primeras letras de la Real escuela gratuita de la diputación del Cármen Calzado de esta corte, en su casa, 1820, S. 7).

Un informe de la comisión de la Dirección General de Estudios en 1838 provocó la alarma generalizada de los maestros de escuelas de Madrid. En ese informe de inspección de escuelas se recomendaba en vista de los resultados catastróficos de las visitas hechas que la totalidad de las escuelas elementales de la ciudad tenían que ser reorganizadas, que debía introducirse en todas el sistema de enseñanza mutua y, con ello, reducir el número de escuelas existentes. «Las ventajas de este método para la enseñanza de los pobres – afirmaba el informe de la comisión – son de dos especies: económicas unas, y otras de disciplina y orden»². Los maestros, organizados en una «Academia de profesores de primera educación» publicaron por su parte una crítica incisiva del informe en cuestión³. El mismo, decían los maestros, recomienda la aceptación de «(...) los productos del charlatanerismo, de la imitación servil de cuatro frases é ideas cuyo único mérito consiste en haber sido adquiridas á las orillas del Támesis ó del Sena (...)»⁴.

La crítica acérrima de los maestros hacia un proyecto que intentaba transformar todas las escuelas de la capital del reino según el sistema de enseñanza de origen inglés se hacía eco de un leitmotiv crónico de la resistencia a la innovación en la escuela elemental española del siglo XIX: la extranjería. Se trataba de un tipo de argumentación ya activado en la resistencia al modelo pestalozziano practicado con cierto fervor público antes de la cesura de 1808. Esta argumentación concentraba dos motivos: el origen extranjero de estos métodos se sumaba a la sospecha que incluso las innovaciones que venían de la muy católica Francia eran innovaciones «infiltradas» por un protestantismo que no sólo se

mostraba cada vez más pujante en sus iniciativas de misión, sino también más consolidado en el nuevo campo de discusión educativa que la modernidad política había inaugurado con la abdicación de Carlos IV.

En las siguientes páginas, presentaré un sucinto análisis de esta argumentación y de sus coyunturas siguiendo las principales estaciones de transferencia directa del sistema de enseñanza mutua de Inglaterra a España y cómo la obsesión anti-extranjerista y anti-prottestante del españolismo, más allá de sus sesgos demonológicos, poseía una cierta verosimilitud en términos de la existencia concreta de los primeros movimientos de introducción del protestantismo en España. En este análisis, la separación estricta entre la transferencia educativa desde Inglaterra y Francia no puede sostenerse completamente, ya que en muchos casos las referencias de los españoles son dobles y simultáneas. Sin embargo, nos concentraremos en las referencias inglesas en el panorama de importación de la enseñanza mutua, signado por el intento de sistematización de la educación elemental española. Luego de una breve presentación del modelo de enseñanza mutua y de su significativo rol en la historia de la sistematización de la organización escolar a nivel transcontinental, me detendré en las estaciones marcadas por la primera recepción anterior a 1820, en el Trienio y en el nuevo orden político posterior a la apertura de 1833. En mis consideraciones finales plantearé un problema metodológico vinculado a la función y a la especificidad de estas referencias nacionales en los procesos de recepción de saberes y modelos educativos.

1. LA ENSEÑANZA MUTUA COMO MODELO INTERNACIONAL

El Conde de Karaczay, escribiendo en 1819 sobre la enseñanza mutua en la ciudad de Kosice, hoy Eslovaquia, no dejaba lugar a interpretaciones: *¡Nobles amigos de la humanidad! La nueva enseñanza mutua o, llamada con los nombres de sus inventores, el método de Bell-Lancaster, es hoy parte de las más importantes instituciones de Inglaterra, reconocida por todo filántropo. Ya ha sido adoptada en Francia, en América del Norte e incluso en las Indias Orientales y en todos los dominios ingleses fuera de Europa. Produce resultados extraordinarios que nos dan derecho a tener las más nobles esperanzas para el futuro*⁵. En esta apelación, formulada en un libelo que circuló en el Imperio Austro-Húngaro, se muestra el doble carácter de la conexión personal del Conde con la enseñanza mutua. Von Karaczay no sólo contribuía localmente a introducir la nueva enseñanza mutua en su regimiento sino que al mismo tiempo se veía como parte de un movimiento más amplio y de escala casi planetaria. Von Karaczay estaba sugiriendo tanto la validez universal de este modelo de enseñanza originado al interior del emergente imperio inglés como su adopción conveniente en las realidades más distintas.

Von Karaczay no estaba de ninguna manera afectado por una megalomanía ilustrada y militar. De hecho, la enseñanza mutua puede ser considerada como la primera propuesta de enseñanza elemental de circulación verdaderamente transcontinental⁶. La historia de la relativamente rápida difusión de la enseñanza mutua a partir de la publicación de las obras seminales de este sistema de enseñanza en la versión de Andrew Bell en 1797 y en la versión de Lancaster en 1803, es una inusual historia de éxitos. Ya en 1805 el modelo había cruzado el Atlántico y había sido implementado crecientemente en la ciudad de Nueva York⁷. En 1808 aparecieron las primeras traducciones de manuales de Bell y Lancaster – los cuales en esa época se había multiplicado. Estas traducciones al alemán fue-

ron el comienzo de una verdadera ola de traducciones y producciones escritas⁸. En 1809 había sido fundada la primera escuela mutua en Bengala (India) y el modelo comenzó a utilizarse en el enclave británico de Sierra Leona en la costa de África⁹. En América Latina, puede tomarse como referencia el establecimiento de escuelas mutuas en México¹⁰ y Buenos Aires¹¹ en 1819. En la Europa continental, esta dinámica de una difusión inusitada era aún más consistente. Ya Napoleón había mostrado interés en sus últimos días (los Cien Días) de gobierno; el desembarco de la escuela mutua en Francia, organizado por importantísimas figuras de la vida pública y por redes liberal-masónicas de notables superó a todo lo conocido hasta entonces¹². Habiendo conquistado París, el segundo punto de referencia en la cultura europea de la época junto con Londres, la enseñanza mutua parecía constituirse en el modelo inevitable para la totalidad de los estados europeos¹³. En conclusión, se puede decir con justicia, tomando una formulación del historiador norteamericano Carl Kaestle, que la enseñanza mutua «marcó la escena pedagógica del temprano siglo XIX»¹⁴ y que, tomando una formulación del historiador alemán Stefan Hopman, se constituyó en el «primer movimiento curricular de carácter internacional»¹⁵.

Frente a este panorama, es de enorme interés el posicionar la recepción española de este modelo inglés tanto en la escena internacional como en la emergencia de estructuras locales y nacionales de escolarización moderna. La importación del sistema Bell-Lancaster desde Inglaterra y Francia hacia España con el apoyo explícito de las elites reformistas del absolutismo tardío y de los liberales fue un gesto de extrema desconfianza hacia la docencia local, amén de que representaba un intento de ruptura con respecto a la tradición pedagógica local. Sobre este trasfondo, se destejerán a continuación los diversos hilos de la madeja que fue la recepción del sistema de Bell y Lancaster en suelo español.

2. PRIMERA MISIÓN A LONDRES Y SUS CONSECUENCIAS (1818-1820)

Por todo esto, pues, opino que el método este de Lancaster, y la escuela que con arreglo á él se halla establecida en esta Corte, es de suma utilidad, y que será muy conveniente que se continúe para que en ella se instruyan personas que puedan propagarlo por lo restante de la península. (Informe de Ramón Chimioni a la Sociedad Económica Matritense, 18 de julio de 1818, Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, Madrid, 262/21).

En el año 1818 abrió sus puertas la primera escuela lancasteriana de la Corte de Madrid. Según los planes de sus fundadores, esta escuela debía transformarse en la escuela normal del nuevo sistema de enseñanza para todo el reino y, dado su prestigio, gozó rápidamente del favor del público educado de la ciudad. Esta popularidad se debía a dos factores fundamentales. Por un lado, la traducción y publicación de varios manuales acerca del nuevo sistema de enseñanza que circularon ampliamente en estos círculos. En el momento de la apertura de la primera escuela mutua de Madrid ya se disponía de traducciones al castellano de los manuales del Conde Alejandro de Laborde (1773-1842) y de Joseph Lancaster mismo¹⁶. Por otro lado, desde la introducción de la enseñanza mutua en Francia en 1815, habían sido publicados numerosos informes algo sensacionalistas sobre los éxitos del nuevo sistema al norte de los Pirineos; estos informes de la prensa periódica probablemente ayudaron a producir una disposición favorable al nuevo modelo de enseñanza elemental: «Desde Petersburgo hasta los Pirineos – escribía patéticamente un redactor español sobre

el «método de Bell y Lancaster» (sic) – se piensa y se trabaja en propagar estas escuelas, en que se recibe mayor cantidad de instrucción en menos tiempo»¹⁷.

En el marco de esta positiva recepción del modelo, un grupo de nobles ilustres formó hacia 1816 la *Junta Protectora y Directora de la enseñanza mutua*, la cual organizó de manera semi-oficial la importación del sistema de enseñanza mutua y, entre 1819 y 1822, fue la agencia oficial formal específica para su adopción y expansión. Sus once miembros, de los cuales al menos cinco formaban parte de la Grandeza de España, representaban diversas posiciones en el revuelto mundo político de aquel tiempo. Estas personalidades influyentes ocuparon diversos puestos en variadas coyunturas políticas y representaban a sus sociedades económicas respectivas en la Corte. A pesar de todas sus diferencias internas en términos de actitudes políticas, la Junta Protectora era un órgano fiel a la monarquía e informaba a Fernando VII sobre sus actividades e iniciativas.

El Duque del Infantado tomó la dirección de este «corto número de amigos»¹⁸. El mismo parece haber facilitado la participación de un oficial de ascendencia irlandesa, John Kearney, quien fue enviado en 1816 a la escuela normal de la *British and Foreign School Society* en Londres para aprender el nuevo sistema de enseñanza¹⁹. Luego de su estadía en Londres, Kearney viajó a Francia, en donde estuvo un mes en la escuela normal de enseñanza mutua en París²⁰. La significación de esta segunda «estación» fue central en tanto enviado español, ya que en París se habían producido una serie de cambios al sistema que permitieron la enseñanza de la religión católica. Con estas experiencias a cuestas, Kearney se dedicó a la tarea de organizar una escuela experimental en la propia Corte. Después de haber traducido las tablas de lectura y demás medios de enseñanza al castellano²¹, abrió oficialmente la escuela con capacidad para 120 alumnos el 9 de enero de 1818. Quizás debido a la sensación que provocaron las visitas de Fernando VII y su familia al establecimiento²², tres meses después ya había unos 300 alumnos inscriptos en la misma, por lo que debió mudarse a un edificio de mayor aforo²³. Según el informe de un enviado de la Sociedad Económica Matritense, la escuela de Kearney seguía casi a pie juntillas el esquema organizativo de proveniencia inglesa como por ejemplo la formación de clases por grados de rendimiento, el cambio frecuente de ejercicios, la enseñanza de la lectura en semicírculos, el uso de señales y la colaboración continua de los monitores así como también los sistemas de premios, castigos y de registro²⁴. Poco después, con ayuda de Kearney, fue fundada una escuela de niñas de enseñanza mutua bajo la protección y dirección de una Junta de Damas de la Sociedad Económica Matritense²⁵. Aunque es muy poco lo que se sabe de esta escuela de niñas – la documentación detallada de esta institución parece no existir – tuvo un éxito y una popularidad constantes durante las décadas siguientes, y se convirtió sin lugar a dudas en la escuela lancasteriana española más longeva.

Pero para la empresa de introducir el sistema de enseñanza mutua en toda la monarquía, la oferta de dos escuelas-modelo y de un curso normal para el aprendizaje del nuevo sistema de enseñanza en la escuela de Kearney no eran suficientes. Recién en 1820 se publicó el manual oficial del método patrocinado por la Junta Protectora y escrito por Kearney. El mismo proclamaba la adaptación de algunos aspectos a las costumbres españolas y se esperaba que tuviera un impacto general sobre el público²⁶. El hecho de que este manual del sistema de enseñanza mutua se publicara dos años después de la apertura de la primera

escuela dirigida por Kearney se debió probablemente a que en el mismo se consignaban modificaciones y mejoras probablemente practicadas en esa escuela y que podían servir de modelo para otros establecimientos. La oferta completa de escuelas y manuales intentaba organizar una propagación centralizada del nuevo sistema de enseñanza en consonancia con la Real Orden de setiembre de 1819 que había declarado a la escuela de Kearney como escuela normal del sistema de enseñanza mutua para toda la monarquía. La misma orden designó oficialmente a la Junta Protectora como el órgano de control de la escuela normal y como agencia responsable de la difusión del sistema de enseñanza. Todas las escuelas que quisieran introducir el sistema Bell-Lancaster – sólo se permitía una escuela mutua por población – eran puestas bajo la vigilancia directa de la Junta Protectora para evitar explícitamente variaciones en el nuevo sistema de enseñanza²⁷.

Aunque otras escuelas mutuas fueron fundadas antes de 1820, el conflicto entre tradicionalistas e importadores se ve con toda claridad en la situación madrileña. La renovación de la educación elemental a través del modelo de organización de la enseñanza mutua provenía de Francia e Inglaterra era patrocinado por figuras ajenas al magisterio. Por ello, los actores locales, los maestros urbanos, con sus formas de saber y sus tradiciones de institucionalización del oficio de maestro habían sido completamente marginalizados de todo el proceso. Esta situación recordaba, claramente, los episodios de importación del método pestalozziano, que ya había sido criticado por «foráneo» y «protestante». De estos dos motivos, el miedo a la herejía protestante no fue el central hasta 1820, ya que oficialmente la política restauradora parecía presentarse como garante de la unidad católica del reino. La discusión con respecto al modelo inglés de enseñanza mutua se centró en su carácter de 'foráneo'.

En este marco, la introducción de la enseñanza mutua a partir de 1818 en la escuela normal de Madrid planteó una serie de problemas para los maestros. Es que la aparición del nuevo sistema de organización de la enseñanza elemental no solo ponía de nuevo sobre el tapete las insuficiencias del trabajo de los mismos; también su formación docente rudimentaria y rutinaria, organizada según el modelo de aprendizaje de los gremios con una fase como ayudante del maestro y una prueba en conocimientos elementales, se tambaleaban con esta novedad. Las exámenes para obtener el título de maestro consistían hasta ese momento en algunas tareas de cálculo, lectura en voz alta, dictado y, por supuesto, como elemento más importante, muestras de caligrafía de los candidatos. Ahora, por decisión de la Junta Protectora y Directora de la enseñanza mutua en Madrid, debería haber también un examen sobre el dominio del método mismo²⁸. El comité examinador de los maestros de primeras letras y el magisterio mismo²⁹ desconfiaban claramente de estos nuevos requerimientos. El comité se mostraba de acuerdo con la publicación del manual elaborado por Kearney en Madrid solo «(...) para que el público forme el juicio que sea justo del expresado sistema»³⁰. El conflicto entre las viejas corporaciones y los agentes de la modernización de la enseñanza elemental ya no podía ocultarse.

Las escuelas de la ciudad habían sido traspasadas a la jurisdicción de la Real y Suprema Junta de Caridad. Este cuerpo, que ya había mostrado una inclita actitud tradicionalista en sus conflictos con los maestros reformistas vinculados al movimiento de San Ildefonso a finales del siglo XVIII, intentó revalorizar tanto su propio funcionamiento como la tradi-

ción de los maestros de San Ildefonso que había combatido con tanta acritud, entablando una alianza de nuevo tipo³¹. «La Real y suprema Junta general de Caridad, – proclamaba un anuncio publicado en la «Gaceta de Madrid» en 1819 – poco satisfecha todavía con cuantas medidas ha tomado, que son muchas, para generalizar y mejorar la educación de niños y niñas de que se halla encargada por S. M., anhelando siempre corresponder en el modo posible á esta Real confianza de tanta gravedad y trascendencia, zelosa en dar á conocer á la Europa entera que la España, la mas adelantada tal vez en los mejores sistemas de la primera educación de los niños, al paso que no se deja deslumbrar por meras apariencias, de que todavía no tenemos pruebas reales y efectivas y bien comprobadas, desea sin embargo la Junta buscar generosamente la verdad por cuantos medios la ha sugerido su zelo en justo obsequio de S. M., de la nacion, y aun de la humanidad entera»³². Las referencias implícitas a la nueva escuela normal lancasteriana de Madrid saltan a la vista. En una discreta alianza con los maestros madrileños, la Junta de Caridad intentaba calificar los experimentos con la enseñanza mutua como algo sin sentido, como una propuesta abstracta. Los pocos elementos valiosos de la enseñanza mutua – afirmaba esta argumentación – ya habían sido practicados por virtuosos maestros españoles en siglos anteriores. Recién con este trasfondo se puede ver el valor estratégico del concurso organizado por la Junta entre los maestros de la ciudad en 1818, quienes podían entregar escritos contestando la pregunta acerca de cuál sistema de enseñanza elemental era el mejor en toda Europa. Todas las respuestas que obtuvieron premio o mención se mostraban críticas al modelo de enseñanza mutua, al que, en muchos casos, apenas trataban. El ganador del concurso, el conocido didacta Antonio Naharro, entendiendo el mensaje implícito en la pregunta planteada por la Junta de Caridad, no ahorró críticas a la nueva escuela de Kearney. Parelizando lo que estaba ocurriendo en 1819 con lo que había ocurrido con el Instituto Pestalozziano a partir de 1805, pronosticaba que «lo mismo sucederá con el de Lancaster; mucha bulla, mucho misterio, y á puerta cerrada, y luego saldremos con pe o erre por, cada vez peo»³³. La Junta de Caridad intentaba activar los recursos tecnológicos «locales» para oponerse a su marginalización sugerida por la nueva escuela normal.

El nuevo tono de la discusión era, sin duda, una novedad, sobre todo en vista del apoyo masivo al nuevo sistema por grupos insospechados de fanatismo innovador, como la Junta Protectora. Debido al espaldarazo oficial de Fernando VII en sus dos reglamentos de 1819, la oposición católico-conservadora contra la introducción general del sistema de enseñanza mutua fue hasta 1823 muy poco explícita. Sólo el Consejo de Castilla, al cual le correspondía el control de la escuela normal de Kearney y la supervisión de la Junta Protectora, formuló temprana y muy claramente su preocupación por la unidad católica del país frente a la introducción de la nueva enseñanza. Los fiscales de este cuerpo se preguntaban abiertamente si el sistema podía ser compatibilizado con los «principios de la moral» y con la «religión católica»³⁴, si ya había sido suficientemente examinado³⁵, o si la exclusión casi completa de los párrocos y de la Iglesia Católica en general de los órganos de control de la enseñanza mutua podría llevar a la manipulación política de sus «aspectos mecánicos»³⁶. En un principio, los funcionarios del Consejo de Castilla eran prácticamente los únicos en las altas esferas en articular su abierto escepticismo y sus voces parecen haber llamado cuando Fernando VII volcó la balanza a favor de los importadores del modelo inglés.

3. LA RESISTENCIA TRADICIONALISTA Y ANTI-PROTESTANTE EN EL TRIENIO (1820-1823)

El manto protector sobre la enseñanza mutua frente a los poderes tradicionalistas cayó rápidamente con el advenimiento del Trienio. La apropiación del sistema de enseñanza por parte de los liberales preparó un nuevo escenario de evaluación de este tipo de enseñanza. Por supuesto, la resistencia y la crítica seguía siendo discreta y fragmentaria, al fin y al cabo las máximas autoridades del nuevo orden impulsaban la enseñanza mutua y ésta no había sido condenada por los poderes tradicionales. De todas maneras, puede identificarse una cuña entre los diversos grupos que defendían la aplicación del sistema importado. Esto puede verse en la cambiante relación entre la Junta Protectora y la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Al comienzo, la vinculación entre ambos cuerpos fue de abierta complementación y cooperación. Por ejemplo, la sociedad económica revisó su propio plan de reformas escolares de 1817 con el propósito de integrar la fundación de la escuela de enseñanza mutua en sus esquemas. Como resultado de las consultas organizadas en este proceso bajo la coordinación del escritor Martín Fernández de Navarrete (1765-1844) en 1819, la enseñanza mutua fue recomendada como forma útil de organización de la enseñanza³⁷ y se declaró como prioridad la organización de más escuelas de este sistema. Pero luego del cambio político de 1820, la Sociedad Económica Matritense ignoró casi completamente la escuela normal de enseñanza mutua dirigida por Kearney. Así volvió a revisar el plan de 1817/1819 sin tomar en cuenta esta escuela y sus protagonistas³⁸. En una consulta sobre la necesidad de una escuela de formación de maestros para la ciudad de Madrid, sólo uno de los miembros consultados, José López Orozco, constató que para la formación docente que se estaba buscando «(...) no se necesita escuela Normal de Maestros: basta la central establecida»³⁹.

El tipo de constelación que se adivina en este distanciamiento entre diversos grupos de las élites parece haberse mostrado con cierta radicalidad en el caso de Sevilla y su escuela mutua en el Convento del Carmen. José María Blanco White (1775-1841), una de las figuras más destacadas e influyentes del liberalismo temprano español, había conocido el nuevo sistema de enseñanza en su exilio londinense y propagó su introducción general en el periódico de los exiliados, «El español», antes de 1820. Blanco White veía en la extensión de la escolarización a través de la enseñanza mutua un impulso decisivo de democratización⁴⁰. El hecho de que Blanco White hubiera abjurado del catolicismo en 1814 y que colaborara con las actividades misionales de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera (*British and Foreign Bible Society*) no era una amenaza lejana y abstracta. Blanco White era un fantasma amenazador para la ortodoxia. En Sevilla, el establecimiento de una escuela mutua local⁴¹ dirigida por José María del Mármol (1769-1842?), un párroco liberal de fundamental importancia en la vida cultural de la ciudad, fue apoyado y propagandizado por Fernando Blanco (1786-1849), el hermano Blanco White⁴². Esta escuela ganó rápidamente el favor de los círculos liberales de la ciudad después de haber concitado amplios apoyos de destacadas personalidades para su apertura⁴³, por lo cual no sorprende que haya sido criticada repetidas veces por su poca religiosidad en la mirada de la ortodoxia católica. Entre los problemas que enumeró del Mármol en su informe sobre la escuela se encontraban típicas acusaciones cercanas a la idea de la herejía, sea ésta una «herejía» política como el liberalismo o religiosa como el protestantismo. Por empezar,

los rumores en la ciudad decían que no se enseñaba doctrina cristiana. Esto se reforzó con el siguiente episodio: «Un Confesor persuadió á una su confesada (sic) á que, aunque dejara á su hijo sin instruir, no lo enviase á la Escuela mútua»⁴⁴. Pero los acontecimientos en Sevilla mostraban también la conocida argumentación tradicionalista y defensiva del magisterio. En este caso se veía un alejamiento entre ayuntamiento y maestros sobre todo a partir de la resolución del gobierno de la ciudad de que los maestros tenían que ir a un curso del método de enseñanza mutua en la escuela que se había instalado, una decisión que causó fuerte indignación entre los mismos⁴⁵.

Ciertamente, los maestros madrileños y sevillanos no estaban solos en su «españolismo». Este discurso, fundamental para el liberalismo temprano debido a sus raíces ‘nacionales’ y a sus mitos fundadores de lucha contra Napoleón, era un motivo de distanciamiento de la referencia inglesa por parte de los liberales mismos. Cuando la Dirección General de Estudios, el más alto órgano del gobierno de la educación, propuso a las Cortes el tratamiento de un proyecto comprehensivo para una ley de educación en 1822, propuso como marco organizativo general para las escuelas elementales del reino la adopción de la enseñanza mutua. A pesar de algunos de sus defectos didácticos, «(...) ha preferido la comision en su proyecto el método de Lancaster, para todo lo que tiene relacion á la disposicion particular de cada escuela, economía de tiempo y régimen interior de ella»⁴⁶. La Dirección General de Estudios no mencionaba a los autores del nuevo modelo sistemático de enseñanza mutua, Bell y Lancaster, y denominaba al sistema ahora adoptado como el «viejo sistema español de clasificación»⁴⁷. El hecho de que la decisión de la Dirección a favor de un régimen de ayudantes y monitores se legitimara, entre otros puntos, en las innovaciones «locales» de Anduaga y Rubio de la época de San Ildefonso constituía una señal clara hacia los maestros confundidos, desconcertados e irritados por la importación de tecnologías de la enseñanza.

La marginalización de la referencia inglesa para legitimar la enseñanza mutua tuvo también efectos institucionales importantes ya que afectaron el apoyo político a la escuela de Kearney, un signo provocador hacia la docencia por ser un producto inequívoco de un proceso de importación. Al contrario de los años anteriores a 1820 e ignorando la normativa legal aún vigente en relación a la posición y funciones de la Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua y de la escuela normal, ambas instituciones fueron casi completamente ignoradas durante el Trienio Liberal. Una serie de manuales y materiales fueron publicados sin ningún tipo de aprobación por parte de la Junta Protectora y toda una serie de escuelas privadas de enseñanza mutua fueron establecidas sin la aprobación del misma. Para colmo de males, en una inspección realizada por la Dirección General de Estudios en 1822 se constató que en esa escuela – en abierta contradicción con las disposiciones constitucionales vigentes – no se daba ningún tipo de enseñanza sobre la Constitución y las obligaciones civiles⁴⁸. Con ello, la pérdida de apoyo a la escuela de Kearney entre los liberales era una cuestión ya sellada, por lo que Kearney no parece haber jugado ningún tipo de función en la producción y circulación de los ambiciosos proyectos gubernamentales en torno a la formación de una escuela normal de enseñanza mutua.

En el mencionado informe a las Cortes de 1822 también se advierten la pluma de Mariano Vallejo (1779-1846), quien ya había criticado la enseñanza de la aritmética en las

escuelas lancasterianas, y algunas consideraciones formuladas por José Díaz Manzanares, un colaborador de la Dirección General de Estudios, cuyo hermano había publicado en 1818 un manual de enseñanza de la escritura en la tradición caligráfica española⁴⁹. Díaz Manzanares, en una obra de crítica sistemática contra el lancasterianismo publicada en 1822, combinaba también la defensa de la honra nacional y una orientación al «sistema español» de Anduaga y Rubio y planteaba que «Lancaster no hizo sus cuentas para España», subrayando así la ilegítima deslocalización implicada en la aplicación del sistema de enseñanza en tierra española⁵⁰.

Afirmaciones liberales optimistas como que el nuevo método se estaba introduciendo en España «sin resistencia ninguna»⁵¹, como un redactor del periódico liberal «El Censor» afirmaba en 1821, eran por demás superficiales. La oposición y la resistencia contra el nuevo sistema de enseñanza no podía articularse tan abiertamente en vista del apoyo general de los notables, sean «nobles» o «burgueses», al mismo. La resistencia hay que buscarla más bien en las omisiones y en las dificultades triviales además de verse en la inercia de ciertos actores. La resistencia de la jerarquía católica es aquí una de las grandes incógnitas, debido a su falta de articulación. Miembros de la jerarquía católica seguían seguramente la amarga y agitada discusión que se había dado entre católicos y liberales en Francia, una disputa en la cual los católicos apoyaron masivamente el modelo de los *Frères des écoles chrétiennes* mientras los liberales optaron por las escuelas mutuas⁵². Episodios como el del citado confesor en Sevilla o en Felanitx (Islas Baleares), donde un maestro lancasteriano había tenido que desmentir acusaciones sobre supuestos contenidos enemigos de la religión⁵³, muestran el explícito malestar en medios católicos, quienes vinculaban este modelo escolar con los primeros intentos de misionar España por parte de grupos protestantes ingleses: «La invención de la enseñanza mútua, á pesar de ser la obra de un Quakero, (lo que debía bastar para que se recelase de ella) atrajo la atención de un siglo tan futil como presumido y se proclamó altamente que este descubrimiento excedía en ventajas á todos los conocidos». Con esto se atropellaba «la experiencia de muchos siglos», pero incluso los ingleses retrocedían antes estas exageraciones de sesgo cuasi herético: «Así es que los ingleses ciegos apreciadores de las invenciones de su país, se alarmaron muy luego con la de Lancaster, recibiendo con estusiasmo las modificaciones hechas por el doctor Bailli, sobre todo en la enseñanza del catecismo, que no se conocía en las escuelas de Lancaster»⁵⁴.

Según esta afirmación, la herejía del lancasterianismo era tan radical que ni siquiera en la anglicana Inglaterra se aceptaba la eliminación del catecismo. Más allá de que esto no era cierto, este explícito distanciamiento de la imagen inglesa ya era una articulación explícita de una paranoia anti-protestante que, por primera vez después varios siglos, tenía que enfrentarse con el hecho de la circulación de Biblias protestantes en territorio español⁵⁵. No sólo las Biblias, sino también los cartones para la enseñanza de pasajes bíblicos, las famosas «Lecciones de la Escritura» — pasajes sin comentarios para memorizar, algo que la Iglesia Católica rechazaba ya que apoyaba la instrucción catequética — amenazaban la educación religiosa tradicional. La organización lancasteriana, la *British and Foreign School Society*, había intentado introducir estas lecciones en España en 1823, pero los cartones fueron confiscados en la frontera⁵⁶. Aunque estas empresas de penetración protestante no tuvieran nin-

gún éxito, la consolidación del segundo motivo de oposición a la enseñanza mutua quedó sellado y alentó la persecución del lancasterianismo en la segunda restauración.

4. LA ÚLTIMA IMPORTACIÓN Y LA CONCRECIÓN DE LA AMENAZA PROTESTANTE (1834-1840)

La así llamada «década ominosa» entre 1823 y 1833 es retratada en la bibliografía de investigación como una década profundamente reaccionaria y represiva. La política exacerbada de restauración de estos años marcó también la suerte de la enseñanza mutua. Por un lado, el reemplazo de todos los jefes políticos y cargos municipales y la prohibición de asociaciones liberales implicó el debilitamiento de los actores que habían patrocinado la introducción de la enseñanza mutua durante el Trienio liberal. Miles de ellos escaparon del país y se exilaron en Inglaterra, Francia y, en menor medida, en la América hispana⁵⁷. Por otro lado, la nueva situación llevó a muestras de oposición acérrima e ideologizada contra el sistema de enseñanza, algo hasta entonces casi desconocido en la esfera pública.

Aquellos actores políticos que habían sido expulsados del reino en 1823 volvieron al poder gracias a la crisis dinástica de 1833 y abrieron un período de consolidación del orden constitucional que culminó en la introducción definitiva de una monarquía parlamentaria en 1837⁵⁸. Muchos de los miles de liberales que habían sido forzados al exilio, ocupaban ahora puestos estratégicos en la política y la administración. Además, contaban con experiencias que habían adquirido en sus respectivos países de acogida, incluyendo saberes sobre la política escolar. Esto dio a los exiliados una discreta ventaja con respecto a otros expertos locales, como es el caso del incansable crítico de los métodos de lectura tradicionales Domingo Bacas Rojo, en la competencia por ocupar los nuevos cargos de relevancia para las reformas educativas en ciernes⁵⁹.

El renacimiento de la enseñanza mutua – perseguida, pero nunca explícitamente prohibida después del Trienio – comenzó con una Real Orden en 1834 firmada por María Cristina como nueva regente⁶⁰. Es en este marco, donde la estrella ascendente del médico Pablo Montesino (1791-1849) eclipsó definitivamente la figura de Mariano Vallejo, quien había tenido en el Trienio una función central en el intento de «españolizar» y legitimar la enseñanza mutua asimilándola a la tradición pedagógica de Anduaga y Rubio. Gracias a su experiencia de exilio en Londres, Montesino se convirtió en un propagador consecuente de la enseñanza mutua a la que quiso instalar en la «Escuela Normal de Enseñanza Mutua» en Madrid, la cual, hasta 1840, fue una institución en la que se daba una enseñanza considerada como «norma» para las demás escuelas.

Probablemente debido a la falta de expertos locales en enseñanza mutua que estuvieran además al tanto de las innovaciones que habían sido introducidas en este sistema desde comienzos de siglo, Montesino patrocinó la segunda y última misión española para observar e importar la enseñanza mutua desde su país natal. Ángel Villalobos, un oficial de la administración militar y el docente gaditano Leonardo Gallardo (nacido en 1794 en Extremadura), quienes hablaban aparentemente inglés, fueron designados para esta misión. Villalobos comenzó su estadía en la *Borough Road School* en Londres a finales de 1834, Gallardo lo siguió recién en 1835⁶¹. Los comisionados obtuvieron una serie de instrucciones que indicaban el nuevo cariz de sus observaciones: debían concentrarse en cuestiones

como el «método interrogativo» – una innovación del sistema de finales de la década de 1820 – en la instrucción en geografía (con mapas) y en la enseñanza de la gramática, todas prácticas que expandían el limitado currículo original lancasteriano⁶². Villalobos, en carta al Duque de Gor del 31 de marzo de 1835, comenta su entrenamiento como maestro de la escuela central del movimiento lancasteriano: «Hace ya dos semanas que he concluido mi curso de aprendizaje teórico y práctico en la escuela. Después de haber recorrido detenidamente todas las clases desde la ínfima hasta la superior, puso el Sr. Crossley a mi cuidado la dirección general de la escuela dando a mis atribuciones más latitud de lo que comúnmente suele hacer con los demás maestros...»⁶³. Villalobos, quien se casó con una inglesa, no volvió a trabajar a Madrid. Las dificultades financieras que acompañaron a los comisionados atrasó adicionalmente el proceso de importación de estas innovaciones.

El destino de la importación directa desde Inglaterra queda en manos de Diego Gallardo quien trabajó en la escuela normal de Madrid hasta 1839 con muy poco éxito. La escuela misma no parecía prosperar en términos de formación de otros maestros: «(...) El establecimiento de la escuela normal de maestros no pudo entonces tener efecto, y el que suscribe, sacrificando al amor por la patria su amor propio, hizo el sacrificio de bajar de la categoría de maestro de maestros a maestro de niños»⁶⁴. Entre los innumerables conflictos que Gallardo parece haber suscitado en la institución y las penurias financieras crónicas del Estado español, la importación directa del lancasterianismo inglés, renovado durante las décadas de 1820 y 1830, languidecía en sus efectos. Cuando en 1839 se inauguró la Escuela Normal Central de Madrid bajo la dirección directa de Montesino, todas las referencias vinculadas al lancasterianismo y a la enseñanza mutua desaparecen del nombre de la institución.

Es que la doble argumentación tradicionalista y anti-protestante que se observaba desde el Trienio renacía con nuevos bríos. Por un lado, Montesino, a pesar de intervenciones muy duras y resolutas en la política escolar madrileña, no pudo desarticular en vida la resistencia de los maestros madrileños. Los maestros organizaron poco después de 1840 sus primeros órganos de publicación periódica donde los viejos motivos encontraron un público más amplio. Así, en la revista «El educador» se publicó la carta del maestro Manuel María Tobía donde reproducía la crítica a la enseñanza mutua, la cual ya no era meramente «inglesa» sino más bien «babilónica» ya que se habían introducido elementos prusianos y de otra proveniencia en el modelo practicado en la Escuela Normal⁶⁵. En otra publicación, la cual intentaba imponer una muy particular ortografía regular, el «Semanario de instrucción pública», se planteaba sin ambages que las luchas madrileñas entre Montesino y los maestros locales no eran de significación local, sino nacional, ya que se trataba de defender «la honra nacional» frente a un sistema de enseñanza foráneo⁶⁶. La continuidad de los patrones de argumentación de la docencia es inconfundible.

Ahora bien, la 'amenaza' protestante, tan vinculada a las redes de difusión de la enseñanza mutua a través de las vinculaciones entre los lancasterianos londinenses y las sociedades bíblicas, se concretaron en los años 30 en el interior del suelo español. El viaje famoso de George Borrow por Andalucía y su interés por la cultura romaní y vasca ya eran una señal de alarma⁶⁷. Pero el trabajo del misionero William Harris Rule en el enclave de Gibraltar después de 1832 se convirtió en una amenaza cualitativamente dife-

rente. La apertura de escuelas en barriadas populares del peñón, en las cuales habitaban españoles, daba al protestantismo una entidad más concreta que la de una mera amenaza. Estas escuelas, que practicaban el método lancasteriano, fueron el modelo de fundaciones posteriores en suelo español, más concretamente en Cádiz en 1835, siendo la primera escuela protestante del país. Allí se concentraban otros heterodoxos en materias religiosas y, a pesar de la expulsión de Rule y del cierre de las escuelas por las autoridades locales, la alarma de la jerarquía católica no era menor ya que en una segunda escuela abierta en 1838, también lancasteriana⁶⁸, se verificaron las primeras conversiones al metodismo en actos públicos. La agitación católica a favor del cierre de la escuela gaditana en cuestión fue de pública notoriedad⁶⁹. Si bien hacia 1840 fueron expulsados todos los misioneros protestantes de España, este tipo de episodios terminaron de sellar una alianza explícita entre la Iglesia Católica y los modos de organización de enseñanza elemental opuestos al lancasteriano, particularmente el llamado sistema simultáneo, de proveniencia extranjera (francesa), pero católica.

5. LA RECEPCIÓN INTERRUPTA: LOS LÍMITES DE LA REFERENCIA INGLESA

El impacto de ambos *leitmotifs* – «españolismo» educativo y anti-protestantismo – fue, sin duda dispar. Mientras el primer argumento entorpecía las operaciones cotidianas y organizaba una resistencia contra la enseñanza mutua y contra toda propuesta de heteronomización de la profesión docente⁷⁰, el segundo cobraba vigor en determinadas situaciones políticas. Como consecuencia, una estrategia defensiva de liberales y adeptos a la enseñanza mutua fue la muy pronunciada desvinculación de esta última de sus referencias inglesas. El intento de hacer olvidar los orígenes de esta propuesta fue quizás en vano, pero los reformadores de la época no parecían tener otras alternativas para promover su aceptación.

Desde el primer momento la discusión del sistema mutuo se vinculó a una doble referencia – la del Támesis y la del Sena, para repetir la alarma que surge del texto de los maestros madrileños citados al comienzo de este artículo⁷¹. No sólo el hecho de que París garantizaba la «catolización» de un sistema inventado bajo una estructura de denominaciones religiosas muy diferente motivaba esta doble referencia, sino también el hecho de que las oposiciones entre liberales y absolutistas en Francia eran inmediatamente «aplicables» a la realidad española. Mientras que las misiones a Londres tenían que ser organizadas por el Estado, siempre sin fondos, y sus frutos no eran inmediatos, existen una serie de informaciones acerca del rol de la referencia francesa para la difusión de la enseñanza mutua en centros regionales tan importantes como las provincias Vascongadas, Cataluña y Baleares. Justamente el sistema inglés de enseñanza por antonomasia se transformó, en su proceso de recepción, en un modelo que en muchos casos evocaba las discusiones y desarrollos que se daban en Francia en aquella época.

En este sentido, la historia de la construcción de referencias internacionales y su recepción en el campo educativo es una historia que puede abordarse en varias estrategias de investigación. Centrarse en un tipo de referencia especial, como la «inglesa», induce a mostrar la formulación de patrones de argumentación – sean éstos de apoyo,

discusión, recelo o rechazo. Una historia de la recepción de la enseñanza mutua en España dentro de las redes de referencia internacionales, sin embargo, requiere la consideración simultánea de todos tipos de referencias – las inglesas, las francesas, las europeas en general – en una situación determinada. Recién en este segundo tipo de análisis, que no se ha presentado en este artículo, el peso específico y la dinámica peculiar de los motivos aquí encontrados pueden considerarse en su contextualidad y carácter procesual. Los fragmentos aquí presentados son, por ello, sólo un prólogo, si bien importante, a una historia de las referencias internacionales en la experiencia española dentro del movimiento por la expansión de la escuela mutua.

NOTAS

¹ Los trabajos que hicieron posible la redacción de este artículo fueron realizados gracias a una generosa financiación de la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* en el marco del proyecto «Nationalerziehung und Universalmethod» que coordiné junto con Jürgen Schriewer en la Universidad Humboldt entre 2003 y 2008.

² «Informe dado por la comisión de la dirección general de Estudios sobre el estado de las escuelas públicas de esta capital» en *Gaceta de Madrid* N°1211 (20 de marzo de 1838), 3-4, 3.

³ Para ello, habían solicitado los legajos sobre reformas de escuela en el ayuntamiento. Véase el escrito de la Academia de Profesores de Primera Educación al ayuntamiento de Madrid, 5 de agosto de 1838 (Archivo de la Villa de Madrid, en adelante AVM, secretaría, 1-238-137).

⁴ Academia de profesores de primera educación, *Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación de esta corte al esmo. Ayuntamiento Constitucional de la misma, sobre el parecer de otra comisión de la Dirección General de Estudios, acerca del modo de suministrar la enseñanza gratuita a los niños pobres de esta población* (Madrid: Imprenta de D. Hernando, 1838), 5.

⁵ F. F. Grafen von Karaczay, *Der wechselseitige Unterricht nach der Bell-Lancaster'schen Methode* (Kaschau/Kosice: Bey Otto Wigand, 1819), v.

⁶ Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso, „Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung,« en *Nationalerziehung und Universalmethod. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*, comp. por Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso (Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2005), 7-30.

⁷ Public School Society of New York, *An account of the Free-school society of New-York* (Nueva York: Collins and co., 1814).

⁸ Andrew Bell, *Dr. Andr. Bell's Schulmethodus. Ein Beytrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen* (Duisburg, Essen: Bädeker und Kürzel, 1808); Joseph Lancaster, *Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. Ein Beytrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen* (Duisburg, Essen: Bädeker und Kürzel, 1808).

⁹ Edward Baker, *A Brief Sketch of the Lancasterian System, Intended As a Companion In Visiting a Lancasterian School, With Advice to Committees on the Establishment, Management and Examination of Such Schools* (Troy, N.Y.: Printed for the Author by F. Adancourt, 1816); Michael Andrew Laird, «The Contribution of the Serampore Missionaries to Education in Bengal 1793-1837», *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London* XXXI, primera parte (1968), 92-112.

¹⁰ Francisco R. Almada, „La reforma educativa a partir de 1812«, *Historia mexicana* XVII(1967): 106.

¹¹ Juan Carlos Zuretti, *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires* (Buenos Aires: FECIC, 1984).

¹² Robert Raymond Tronchot, *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*, 2 tomos (Le Mans: Archives de la Sarthe, 1972).

¹³ Algunos ejemplos: Marcelo Caruso, *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800-1870* (Frankfurt/M.: Peter Lang, 2010); Anna Ascenzi y Giuseppina Fattori, *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)* (Pisa, Roma: Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2006); British and Foreign School Society, *Education in Greece: an appeal to the public, from the British and Foreign School Society, on the subject of education in Greece* (London: British and Foreign School Society, 1824); Maria Teresa Barros Conde, «O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista», *Revista Lusófona de Educação*, no. 6 (2005), 117-137.

¹⁴ Carl F. Kaestle, *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History* (Nueva York, Londres: Teachers College Press, Columbia University, 1973), vii.

¹⁵ Stefan Hopman, «The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration: A Comparative View», en *Case Studies in Curriculum Administration History*, comp. por Henning Haft y Stefan Hopman (Londres: The Falmer Press, 1990), 391.

¹⁶ Alexandro de Laborde, *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, según los métodos combinados del Dr. Bell y del Sr. Lancaster adaptados a la religión católica* (s.d.: s.d., 1816); José M. Lancaster, *Sistema inglés de instrucción, ó colección completa de las invenciones y mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra* (Madrid: En la Imprenta de la Calle de la Greda, 1818).

¹⁷ «Suiza» en *El Mercurio de España* II (Junio de 1817), 107-108.

¹⁸ Carta del Duque del Infantado al Duque de Híjar, 11 de Octubre de 1817 (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid, en adelante ARSEAP-Madrid, 243/12).

¹⁹ Según el registro de la Escuela de Borough Road, Kearney dejó la escuela de Londres el 1 de Mayo de 1819, un dato evidentemente erróneo, ya que ya se encontraba en Madrid al frente de la escuela en cuestión: Véase „First Register of Student Teachers at Borough Road, 1804-1821« (British and Foreign School Society Archives), 21.

²⁰ Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster: para uso de las escuelas elementales o de primeras letras* (Madrid: Imprenta Real, 1820), LXII.

²¹ «A Retrospect. The Foreign Work of the British and Foreign School Society», en *The Educational Record* XVII (1906/1909), 134-145, 217-228, 287-299, 355-368, 474-494, 560-573, 631-645, 698-705, citado en 367.

²² Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, *Método de enseñanza mutua*, LXIII.

²³ Ebd., S. LXIV. Véase también: *Origen y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del señor Lancaster* (Buenos Aires: Imprenta de los expositos, 1819), 13.

²⁴ Informe de Ramón Chimioni a la Sociedad Económica Matritense, 18 de Julio e 1818 (ARSEAP-Madrid, 262/21). Para más referencias sobre esta escuela poco documentada: «Escuela lancasteriana. Estado general de los progresos que los niños han hecho en esta Escuela desde su abertura en nueve de enero del presente año» (ARSEAP-Zaragoza, caja 103) y «Registro diario» (ARSEAP-Zaragoza, caja 96).

²⁵ Marquesa de Villafranca, «Memoria instructiva de los negocios de la Real Junta de Señoras de honor y mérito». Suplemento a la *Crónica científica y literaria*, N°307 (7 de Marzo de 1820).

²⁶ Véase la carta del Marqués de Villahermosa al Marqués de Casa-Irujo, 5 de Junio de 1819 y la respuesta del 28 de Septiembre del mismo año (Archivo Histórico Nacional, en adelante AHN, Consejos, 11295/44).

²⁷ Véase la Real Orden del 10 de Septiembre de 1819 (Archivo de la Villa de Madrid, en adelante AVM, secretaría, 2-168-156). Véase la reglamentación del 20 de Septiembre de 1819 (AVM, corregimiento, 1-223-19).

²⁸ Art. 12 del «Reglamento que para su gobierno interior y relaciones exteriores propone a S. M. la Junta Protectora del metodo de la Enseñanza mutua» (AHN, Consejos 3597/5), fols. 31-32, fol. 31.

²⁹ Por ejemplo: «Educación pública», en *Diario de Madrid* N°68 (8 de Marzo de 1820), 322-323, 323.

³⁰ Carta de Francisco Marin al Primer secretario de Estado, sin fecha, ca. 1819 (AHN, consejos, 11295/44).

³¹ Sobre el movimiento de San Ildefonso, véase la clásica presentación de Julio Ruiz Berrio, «Enseignement primaire et 'Illustration' en Espagne: le mouvement réformiste de San Ildefonso», en *Informationen zur erziehbungs- und bildungshistorischen Forschung* 23 (1984), 43-50. Un análisis reciente puede verse en: Marcelo Caruso, «Technologiewandel auf dem Weg zur 'grammar of schooling'. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804)», en *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2010), 648-665.

³² «Madrid, 29 de enero», en *Gaceta de Madrid* N°13 (30 de Enero de 1819), 109.

³³ Antonio Naharro, *Memoria premiada por la Real y Suprema Junta General de Caridad* (Madrid: En la Imprenta Real, 1818), XVII.

³⁴ Informe de los fiscales del Consejo de Castilla, 23 de Mayo de 1819 (AHN, Consejos 3795/5), fol. 5-6.

³⁵ Informe de los fiscales del Consejo de Castilla, 1 de Diciembre de 1819 (AHN, Consejos 3597/5), fol. 24.

³⁶ Ebd., fol. 26.

³⁷ Informe de la comisión para la revisión del Plan de Educación, presentado al pleno de la Sociedad Económica en Madrid, 27 de Agosto de 1819 (ARSEAP-Madrid, 293/14).

³⁸ Protocolo de la reunión de la comisión de revisión del Plan de Educación, 16 de Julio de 1821 (ARSEAP-Madrid, 299/3).

³⁹ Informe de José López Orozco a la comisión, 9 de Julio de 1821 (ARSEAP-Madrid, 299/3).

⁴⁰ «Primeras letras. Educación de la clase jornalera. Sistema de Bell y Lancaster», en *El Español*, enero y febrero de 1814, 3-23, reproducido en: José María Blanco White, *Sobre educación* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2003), 205-220.

⁴¹ *Anuncio de una subscripción para sostener la escuela gratuita de primeras letras por el método de Enseñanza Mutua que va a establecer la Sociedad Patriótica* (Sevilla: Imprenta Mayor, 1820), 7. Véase también: Alberto Gil Novales, *Las sociedades patrióticas (1820-1823). Las libertades de expresión y de reunión en el origen de los partidos políticos* (Madrid: Tecnos, 1975), Tomo I, 435-436.

⁴² Virgilio Fernández Bulete, «Los amigos del país sevillanos ante la enseñanza mutua», en *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el espíritu ilustrado*, comp. por María Consolación Calderón España (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001), 310-316.

⁴³ «Escuela de enseñanza mútua en Sevilla», probablemente por Alberto Lista, en: *El Censor*, N°57, 1 de Septiembre de 1821, 202-208. Véase también: Consuelo Calderón España, «Apuntes históricos sobre la escuela de enseñanza mutua de la Real Sociedad Económica sevillana de Amigos del país», en *Espacio y tiempo*, 5/6 (1991), 171-174, 174.

⁴⁴ *Manifiesto que demuestra los sucesos respectivos a la Escuela Mutua del Carmen dirigida por la Sociedad Económica de Sevilla* (Sevilla: Imprenta de Bartolome Caro Hernandez, 1822), 18-19.

⁴⁵ Fernández Bulete, «Amigos del País», 315.

⁴⁶ *Exposicion sobre el estado de la enseñanza pública hecha á las Cortes por la Direccion General de Estudios* (Madrid: Imprenta de Alban y Cía., 1822), 7.

⁴⁷ Ebd., 6-7, Nota 1.

⁴⁸ *Exposicion a las Cortes*, 56-60; María del Mar del Pozo Andrés y Alberto del Pozo Pardo, «La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839)», en *Revista española de pedagogía* XLVII, 182 (1989), 50-80, 57.

⁴⁹ Manuel Díaz Manzanares y Enríquez, *Resumen del arte de escribir ó arte de escribir el bastardo español* (Madrid: Imprenta que fue Fuentenebro, 1818).

⁵⁰ José Díaz Manzanares, *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles* (Madrid: Imprenta de D. Fermín Villalpando, 1821), 26. Véase también su carta de lector en *El espectador* N°135 (28 de Agosto de 1821).

⁵¹ «Escandalosa discusion en la cámara de diputados de Francia, sobre el sistema de enseñanza llamado de Lancaster», en *El censor* N°51 (21 de Julio de 1821), 212-230, 224.

⁵² Véase, entre otros, P. Dubois-Bergeron, *L'Institut des Frères des écoles chrétiennes et les nouvelles écoles à la Lancaster, cités au tribunal de l'opinion publique* (París: Adrien Le Clère, 1816); M. Dubois, *Question importante. Les Frères des écoles chrétiennes peuvent-ils adopter la méthode d'enseigner connue sous le nom de Lancaster, ou méthode d'enseignement mutuel; et, s'ils pouvaient l'adopter, serait-il avantageux pour le public qu'ils le fissent?* (Orléans: Impr. de Darnault-Maurant, 1817); Marius Chastaing, *Ma Réponse à M. Perenon, ou Défense de ma lettre à l'auteur de l'Enseignement mutuel dévoilé* (Lyon: Chez les marchands de nouveautés, 1820); Félix de Mérode, *Les Jésuites, la Charte, les Ignorantins, l'Enseignement mutuel, tout peut vivre quoi qu'on en dise* (París: J.-G. Dentu, 1828); Benjamin Appert, *Du Ministère de la guerre, des sous-officiers et des écoles régimentaires d'enseignement mutuel* (París: Chez l'auteur, 1827).

⁵³ Resolución de la ciudad de Felanitx, 15 de Abril de 1821, citada en: Bernat Sureda García, *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la escuela normal* (Palma de Mallorca: Universitat de Palma de Mallorca, 1984), 38.

⁵⁴ «Noticias extranjeras», en *El restaurador* N°5 (5 de Julio de 1823), 39-40, 39.

⁵⁵ Carmen Capó i Fuster, «Esforços per introduir la lectura de la Bíblia a Espanya a principis del s. XIX (1808-1821). El paper de la Societat Bíblica Britànica i Estrangera», en *Analecta Sacra Terraconensia* 67, 2 (1994), 287-299.

⁵⁶ Véase «The Foreign Work», 367.

⁵⁷ Vicente Lloréns, *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)* (Madrid: Castalia, 1968).

⁵⁸ Octavio Ruiz Manjón-Cabeza, «La amnistía de 1833 y los liberales emigrados», en *Cuadernos de investigación histórica*, 1 (1977), 137-148.

⁵⁹ Domingo Bacas Roxo, *Enseñanza universal de las primeras letras* (Madrid: Imprenta de Don Eusebio Alvarez, 1832).

⁶⁰ Real Orden del 31 de Agosto de 1834, en *Gaceta de Madrid* N°201 (3 de Septiembre de 1834), 849. Véase también «Ministerio de lo interior. Reales órdenes», en *Gaceta de Madrid* N°208 (10 de Septiembre de 1834), 877.

⁶¹ Archivo de la British and Foreign School Society (Londres), Borough Road Training College. Male Students, 1810-1877, 6.

⁶² El texto completo de la instrucción fue publicado en: «Ministerio de lo interior. Real orden», en *Gaceta de Madrid* N°270 (11 de Noviembre de 1834), 1125-1126.

⁶³ Carta de Villalobos, 31 de marzo de 1835 (Archivo General de la Administración, en adelante AGA, 05/001.019 SIG 31/18214).

⁶⁴ Carta de Diego Leonardo Gallardo a la Dirección General de Estudios, 30 de junio de 1839 (AGA, 05/001.019, sig. 31/18214).

⁶⁵ Manuel María Tobía, «Remitidos. Señores redactores del educador», en *El educador* N°14 (8 de Julio de 1842), 5-7.

⁶⁶ «Remitido. Señores editores del Educador», en *Semanario de instrucción pública* N°2 (13 de Noviembre de 1842), 5-6, 5.

⁶⁷ George Borrow, *La Biblia en España. Los viajes, aventuras y prisiones de un inglés en su intento de difundir las Escrituras por la Península Ibérica* (Barcelona: Ediciones B, 2001).

⁶⁸ Véase el expediente sobre estas escuelas abierto ante la fundación de la segunda escuela en 1837: Archivo Municipal de Cádiz, caja 4460, legajo 16 («El excelentísimo Sr. Gefe Superior Político previene que inmediatamente se cierre la escuela de enseñanza publica al subdito inglés Mr. Jacobo Lion»).

⁶⁹ Una reconstrucción de estas disputas puede encontrarse en Juan Bautista Vilar, «Familia y escolarización en Gibraltar y en el siglo XIX. Las escuelas metodistas y su proyección social (1832-1839)», en *Trienio*, N°27 (1996), 55-72.

⁷⁰ He analizado este proceso para el caso madrileño con más detenimiento en: Marcelo Caruso, «Tecnologías escolares e identidades profesionales. Maestros ‘antiguos’ y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid (1837-1853)», en *Historia de la Educación. Anuario* 8 (2007), 193-216.

⁷¹ Marcelo Caruso, «Disruptive Dynamics: The Spatial Dimensions of the Spanish Networks in the Spread of Monitorial Schooling (1815-1825)», in *Paedagogica Historica* 43 (2007), 271-282.

INFLUENCIAS INGLESAS EN HISPANOAMÉRICA, EL CASO URUGUAYO

Andrea Díaz Genis

diazgena@gmail.com

Universidad de la República. Uruguay

1. POSITIVISMO Y EDUCACIÓN EN EL URUGUAY

Las influencias inglesas, en el caso uruguayo, mucho tienen que ver con el desarrollo de las ciencias naturales y, mucho más que esto, con el desarrollo de la educación y del país moderno, a partir del despliegue en particular de una doctrina que defendía de alguna manera éste desarrollo: el positivismo. Ocurre que el positivismo influyente en nuestro país, no es el de Augusto Comte, como sí lo fue en Brasil o en México, sino el de Darwin y Spencer. Nuestro mayor pensador pedagógico, José Pedro Varela, adoptó estas ideas y el mayor gestor de la universidad moderna, influido por las ideas de Varela y el positivismo, familiar de aquél, me refiero a Vásquez Acevedo, fue uno de los mayores rectores de la Universidad de la República y gestor de numerosos cambios que colocaron a nuestra casa de estudios en un lugar muy destacado.

Quiero resaltar sobre este punto, una peculiaridad de la historia pedagógica de nuestro país. La única universidad pública existente en nuestro medio, nuestra más grande e importante casa de estudios, la Universidad de la República, se funda en 1849. Ya en esa época, hacía varios siglos (1551, 1553) que Perú y México habían fundado sus universidades. La nuestra, por su aparición tardía, que también tiene que ver con ciertas circunstancias históricas que devienen de un proceso de colonización posterior para el Río de la Plata de parte de los colonizadores (no tan interesados en las riquezas naturales de esta región y sí por el oro de México y el Perú), podemos decir, que desde su nacimiento, nuestra universidad está más influida por las ideas modernas de la revolución francesa, y aunque con un primer rector apostólico, es hija del Estado republicano. La escolástica, entonces, no tiene tanta influencia en nuestra historia educativa, como sí la tuvo el positivismo.

Voy a hacer una afirmación fuerte al respecto: el positivismo fue nuestra escolástica. En éste sentido, es más importante en nuestro país, la influencia inglesa, que la

española. En general, en relación a los países que nos influyeron en nuestra educación, en una primera y breve etapa escolástica colonial, fue España la que se extendió más allá de la independencia, en la primera etapa del siglo XIX. A esta influencia debemos agregar la influencia francesa, sobre todo a través del ciclo revolucionario, donde influye la filosofía enciclopedista que continúa en la revolución por la ideología y el sansimonismo. Estos movimientos tuvieron su particularidad pues no vinieron directamente de Europa, sino de la Argentina.

Desde su fundación en 1849, la Universidad de la República quedó bajo la influencia de Francia, a través del espiritualismo ecléctico de Cousin. El mismo se afirmó en el tercer cuarto del siglo XIX. En el último cuarto del siglo XIX, se intercala la influencia inglesa a través de Stuart Mill, y Bain. Me interesa resaltar entonces que la influencia inglesa más importante en la educación uruguaya fue la positivista a través del pensamiento de Darwin y Spencer. El triunfo del positivismo de los 80 está precedido por el espiritualismo que ocasionó en nombre del racionalismo la ruptura con la iglesia católica.

Pero comencemos por nuestro mayor pedagogo, José Pedro Varela, y su incursión en el positivismo. Nos ubicamos en la llamada universidad vieja (1849-1885). Dicha universidad incluía la enseñanza primaria, secundaria y la superior. Es durante este período cuando se destaca la figura de José Pedro Varela. Sus libros fundamentales son *La educación del pueblo* de 1874 y *La legislación escolar*, de 1876, inmediatos antecedentes de la reforma escolar. La primera etapa de José Pedro Varela se realiza bajo la influencia del chileno Francisco Bilbao incursionando en un breve período racionalista. Luego viaja a Europa y a EEUU, de septiembre de 1867 a agosto de 1868. En ese período traba amistad con Sarmiento. Este viaje le hace pensar a Varela que la ilustración del pueblo es el verdadero motor del progreso. En la segunda etapa de su vida, Varela es literalmente el apóstol de la educación uruguaya. Hay en este segundo momento del que hablamos 3 períodos bien definidos distribuidos en once años:

a) Desde setiembre de 1868 cuando se produce la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular hasta mayo de 1874. Este lapso suele considerarse como de preparación y propaganda de lo que viene luego. En estos tiempos impulsa la Escuela experimental Elbio Fernández y actúa en el Club Universitario.

b) Desde mayo de 1874 hasta la publicación de «La educación del pueblo» en 1876. Etapa de maduración teórica y programación efectiva

c) En esta tercera etapa asume la dirección de la educación pública hasta su muerte en 1879. Este es el período oficial de la reforma.

En el primero y tercer período Varela escribe múltiples escritos de naturaleza pedagógica. En el tercero, nos encontramos con la célebre polémica con Carlos María Ramírez. Esta polémica es una de las discusiones más fermentales, desde el punto de vista pedagógico y filosófico de nuestro país. Allí se enfrentan el espiritualismo reinante encarnado por Ramírez, con el positivismo emergente, representado por José Pedro Varela. Esta polémica se realiza alrededor del libro de Varela de *La Legislación escolar*. Sabemos que, junto al método inductivo, el positivismo está en esta época ligado al progreso, en cuanto implica una defensa del pensamiento cien-

tífico, sobre todo de las ciencias naturales, de los hechos y la verificación empírica, contra todo pseudo conocimiento planteado desde la metafísica.

Déjenme decir, brevemente, que el pensamiento científico, el interés por el pensamiento científico en nuestro país, nace de la mano del mismo fundador de la Universidad de la República, el sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga. Hombre público, fue político de la Revolución antigüista y gran impulsor de nuestra enseñanza popular y de nuestra enseñanza pública en todos sus grados. Aparece ligado a los grandes acontecimientos que forjan el Uruguay independiente. Es menos conocido por ser hombre de ciencia, y éste es un aspecto bien curioso de su personalidad, dado que es un caso inédito y poco explicable, dada las condiciones culturales de un país que apenas comenzaba como tal. Fue reconocido como gran científico por los primeros sabios europeos de su tiempo. Dice Ardao a propósito de este aspecto: «La obra científica de Larrañaga nos ha impresionado siempre como un milagro. El milagro del talento y de la voluntad, secreto de la personalidad humana que hace inexplicable ciertos episodios de la cultura». Surgió como figura científica relevante, medio siglo antes de que apareciera en el país la cultura científica, siendo el primero de nuestros hombres de ciencia. Funda la geología, la mineralogía, la meteorología, la botánica, la zoología, la paleontología, y más allá de las ciencias de la naturaleza, la lingüística, la etnografía, y la historiografía nacionales. Sus investigaciones en Ciencias Naturales fueron sobresalientes. **Bonpland**, el ilustre sabio francés destacó el trabajo de D. A. Larrañaga, dijo en una carta dirigida a nuestro célebre científico que «...es increíble que Vd sólo en el país entregado al estudio de la Historia Natural, sin guías, sin libros, haya podido reunir tantos objetos diferentes y clasificados como los ha hecho». El mismo Bonpland lo solicitó como principal colaborador suyo y de **Humboldt** para escribir «La Historia Natural de las Provincias Unidas del Río de la Plata» y Saint Hilaire, otro sabio europeo con quien también se carteo le escribió en 1827, «Temo que la posición de vuestra patria se oponga a que continúe cultivando la ciencia. Yo no he encontrado en América una persona tan capaz de hacerla progresar; y miraría con desgracia que os viérais obligado a descuidarla» En el campo de la paleontología, Cuvier, que lo instó personalmente a realizar determinadas indagaciones sobre fósiles, lo citó en su obra «Revoluciones del Globo».

Luego de esta digresión déjenme volver al pensamiento vareliano, su valoración del positivismo, como la forma filosófica de la defensa del pensamiento científico, de las ciencias naturales, y del evolucionismo. Es en el segundo período que mencionamos donde se condensa el pensamiento vareliano. La génesis se explica en la primera etapa. La Sociedad de Amigos de la Educación Popular fue fundamental. Varela no esperaba un verdadero saneamiento del país, si no se planteaba una profunda reforma educativa.

En el título de *Obras Pedagógicas*, bajo el cual se reunieron las dos obras de Varela, aparece el término Pedagogía en su más lato significado: como la metodología de la enseñanza, pero también como la teoría general de la educación. Allí hay ideas filosóficas, religiosas, sociales, políticas y pedagógicas. En el pensamiento vareliano concurren dos corrientes del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones diferentes: **la de la educación popular, y la de educación científica**. Una ya era universalizada

desde la primera mitad del siglo, la segunda era novísima de la segunda mitad del siglo. Varela entra al terreno educacional por la primera, pero comienza a desarrollarse en la segunda, establece una síntesis entre las dos. Su gran reforma fue de la escuela, de la Universidad, y en un sentido más amplio y profundo, de la inteligencia nacional. La educación popular, puede ser llamada también como educación del pueblo, o ilustración del pueblo. Esto deriva de la corriente del iluminismo o de la ilustración, junto a la idea de democracia política y sufragio universal, fenómenos propios del siglo XIX. La segunda corriente es la educación científica, que lo es en un doble sentido: en cuanto educación de la ciencia, y en cuanto ciencia de la educación.

La primera estuvo ligada a la entonación mítica del pueblo, la segunda depende del concepto científico del positivismo. La educación debía ser científica porque debía transmitir los niveles acumulados por la ciencia. Y porque debía conducirse ella misma científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto. Esto es una herencia de los gérmenes científicos. Su centro es en la Inglaterra darwiniana del tercer cuarto de siglo. Los primeros en estas corrientes eran los norteamericanos. En el plano filosófico se trataba del evolucionismo agnóstico de la conciencia positivista, que marcó una nueva etapa de la historia de la enseñanza laica. Según Ardao, superponer la educación popular a la educación científica era lo verdaderamente innovador. Cuando escribe en el 1874 la *Educación del Pueblo*, el modo positivista queda instalado en el Uruguay. En realidad se tiene esta obra como que sólo trata de la enseñanza primaria, pero lo hace también con la secundaria y en menor medida, con la educación superior, a la que volvería con espíritu polémico en la segunda obra. Lo de educación popular tiene su centro en la educación primaria, lo de la educación científica tiene su centro en la educación secundaria y la universitaria. Este libro encierra tópicos de la educación vareliana: «La educación en la Democracia», «La educación obligatoria», «La educación gratuita», «la enseñanza dogmática», «la educación clásica». Los tres primeros capítulos afirmativos, los últimos negativos. Educación laica en oposición a dogmática, y educación científica en oposición a educación clásica. Los cuatro primeros puntos, los puntos cardinales de la educación popular: democratismo, obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

En el contexto de estas ideas, Varela parte de dos corrientes contrarias a las mismas: la corriente del catolicismo y la tendencia del espiritualismo universitario. Esto se va a agudizar cuando **los varelianos asumen en el 80 la Reforma de la Universidad**. Se lo ve como alguien que sólo atendió a la educación primaria, pero en realidad también se ocupó de la reforma de la Universidad. Varela cree que la Educación es una verdadera ciencia, la educación ofrece «hechos», como la química o la biología. A mediados del XIX el empuje de las ciencias naturales, entra en conflicto con el humanismo retórico, y especulativo en su modalidad tradicional. Varela planteaba llegar a ser los EEUU... igual que Sarmiento, eso era progreso en esa época. Criticaba severamente al modelo francés que dominaba la Universidad, en otros términos, promovía una sajonización cultural, presidida por la influencia de **Darwin y Spencer** que dinamizó la cultura uruguaya del último tercio del siglo XIX. El penúltimo capítulo de *La Educación del Pueblo* habla de las Universidades. Para él, en la Universidad de la República las ciencias experimentales se

enseñaban de la misma forma que la filosofía especulativa... Se opone a la **oligarquía universitaria**, más *vana que sabia, más divagadora que fecunda*...

Esta temática aparecida en *La Educación del Pueblo* continua en la *Legislación Escolar*, donde se alude a la realidad educativa nacional. La primera parte del libro es el enlace entre la primera y la segunda parte. Esa primera parte además encierra la formulación más definida general del criterio doctrinario que guía el pensamiento y la acción de Varela. Con un realismo sociológico positivista, Varela analiza la crisis económica, política y financiera del país. De éste análisis resulta un enjuiciamiento del principismo político y el espiritualismo metafísico de las clases dirigentes de la época. Una alianza implícita entre caudillos, y doctores, que él cree que es el espíritu predominante de la Universidad. Este programa vareliano iba a ser desarrollado por **Alfredo Vásquez Acevedo**, familiar de Varela, y uno de los integrantes de la **Sociedad de Amigos de la Educación Popular**. Varela, gran autor de la Reforma Escolar, resulta así, el gran inspirador de la Reforma Universitaria. También hace en su obra, un análisis positivista de las cuestiones sociales, una filosofía política. *La Educación del Pueblo*, y *la Legislación Escolar* son dos obras que contienen un largo ideario que influye sobre toda la Educación Nacional. Más que una reforma o doctrina pedagógica, es una propuesta que produce una verdadera «revolución mental», que fue conformando nuestro mismo concepto de nación.

A pesar que se declama por los representantes de los elementos de campaña contra los doctores, aquéllos no han sabido conservarse nunca en el poder con el auxilio de éstos: en los cambios de situación hay cambios de personas, pero no de espíritu. En sentido contrario no hay para que citar ejemplos: todos pueden recordar las veces que los graduados universitarios, después de tanta disertación contra el caudillaje han ido a buscar concurso o a prestar auxilio a los caudillos. En las palabras snee haber, pues, antagonismo; pero en la realidad existe la unión estrecha de dos errores y de dos tendencias extraviadas: el error de la ignorancia, y el error del saber aparente y presuntuoso; la tendencia autocrática del jefe de campaña, y la tendencia oligárquica de una clase que se cree superior. Ambos se auxilian mutuamente: el espíritu universitario presta a las influencias de la campaña las formas de las sociedades cultas, y las influencias de la campaña conservan a la Universidad sus privilegios y el gobierno aparente de la sociedad (...)

Si son exactas las consideraciones que hemos expuesto, y que bien a nuestro pesar no ampliamos por temor a ultrapasar el límite que hemos fijado a este libro, la permanente crisis política en que vivimos reconoce dos causas originarias: ignorancia en los elementos de la campaña y en las capas inferiores de la sociedad, e ilustración insuficiente y extraviada en las clases educadas.

José Pedro Varela: *La Legislación Escolar* (1989: 61)

2. LA POLÉMICA VARELA-RAMÍREZ

Varela junto a Ramírez



Esta polémica encierra el modo típico de discusión del siglo XIX, y aparece publicada en el Diario El Siglo (los artículos publicados por Varela y Ramírez). La polémica surge con motivo de la publicación de *La Legislación Escolar*, iniciada en la Tribuna del

Club Universitario y continuada en el diario *El Siglo*. Se extendió desde septiembre hasta noviembre de 1876. Interesante, el estilo, los hechos, las ideas de una época fundamental de organización de la República. Sensibilidad y talento propio de generaciones románticas, dispuestas al duelo oratorio o periodístico. Además da una serie de informaciones sobre hechos... Que van desde la vida económica y social del país, etc. La otra cosa importante según Ardao, es el importante acopio de hechos. Esta polémica fue un capítulo saliente de dos hombres de destacada vida pública en nuestro país.

Hay que tener en cuenta el contexto histórico del 1876, la dictadura de Latorre, el comienzo de la Reforma Escolar. Insustituible es la polémica para el conocimiento de lo que llamamos la Universidad Vieja, en vísperas de lo que iba a ser su gran transformación y objeto de esta temática, es la polémica misma. Se trata de un conflicto teórico, en última instancia filosófico, a través del cual se estaba enfrentando la cultura. El conflicto tradicional entre espiritualismo romántico de influencia francesa, de cuño histórico-político y el insurgente positivismo evolucionista, de inspiración científico naturalista de cuna anglosajona. Una polémica inspirada en el libro de Varela, *La Legislación escolar*. En el terreno de la reforma escolar, Varela y Ramírez, que integraban **La Sociedad de Amigos de la Educación Popular**, estaban estrechamente solidarizados.

La nacionalidad entera sumida en profunda crisis, según Ardao, y ello fue el motivo central de la polémica. La inteligencia misma fue cuestionada. Hubo un fuerte análisis de la institución universitaria y de su ideología dominante. La mentalidad autodidáctica de Varela decretaba la ruptura con un modelo tradicional que en su hora había sido también el suyo. La mentalidad académica de Ramírez explícitamente demostraba la reacción de una mentalidad que debía superarse. Lo que se produce es el choque de filosofías opuestas. Ninguno de sus representantes las defiende en su estado «puro» sino interrelacionadas con realidades concretas. Ramírez que representaba la filosofía espiritualista, deja entrever también una crisis personal con esa filosofía, que iba a conducirlo con el tiempo al campo de su adversario. En relación al léxico político, la lucha entre el principismo solidario al espiritualismo romántico y el evolucionismo, producto del evolucionismo político de Varela. La polémica Varela-Ramírez constituye el ocaso del **Club Universitario**, y el más importante **choque entre el espiritualismo y el positivismo**.

En esos choques iniciales, entre 1874-1877, Carlos María Ramírez fue en ese momento el prisionero de la filosofía de la Universidad. Lo sigue en esta defensa generacionalmente Prudencio Vásquez y Vega, con una especialización filosófica y con rigidez doctrinaria que el anterior no había tenido. La contraria de Ramírez no sólo fue motivada por razones doctrinarias. *La Legislación Escolar* implicaba una enconada crítica contra la clase universitaria de los doctores, que el sintió como algo personal. El libro se coronaba con un proyecto articulado de Ley de Educación Común (tercera parte) al que precedía una amplia exposición de sus principios o fundamentos (segunda parte). El autor inició esta obra con un estudio sociológico que tituló «De nuestro estado actual y sus causas» (1er parte) de relación indirecta con el título general. Pero en este estudio está centrado el conflicto con Ramírez. Se centra precisamente en la crítica a la Universidad y a los letrados. «Por qué agregar al proyecto de educación común, algo que no tiene nada que ver... por qué introducir este trozo de polémica violenta en una obra de paz...», le dice

Ramírez a Varela. Ramírez ataca la opción vareliana por el modelo inglés o alemán de la cultura, y su rechazo por el modelo francés.

Según Ardao, en medio de una aparente polémica sobre formalidades literarias, advierte que el modelo francés de la época nos remitía a la metafísica romántica del espiritualismo ecléctico de **Victor Cousin** y su escuela. El modelo sajón era el de la filosofía naturalista del evolucionismo de **Darwin y Spencer**, que estaba renovando profundamente el saber positivo de las ciencias físicas y sociales. Por eso en *La Legislación Escolar*, Varela cita a Spencer. Era la primera vez que esto se hacía, alguien que luego va a ser el patrono de la Universidad de Montevideo. . . , pues el evolucionismo impuesto en la Universidad es incluso superior al de muchas naciones europeas.

Por primera vez, tan revolucionarias doctrinas (al menos para la época), dan a luz, y se discuten en nuestro país. Estos fueron los primeros desafíos volcados al espiritualismo universitario. La cuarta de las conferencias de Ramírez versa sobre un mismo tema: «la paliza a la Universidad y a los graduados». La Universidad con concepciones caducas y vetustas, una casta universitaria de doctores, tan ignorante y vacua, la raíz de esta planta lejana estaba en Francia. Con un tácito acuerdo con los caudillos, los doctores, tenían gran responsabilidad del atraso en el que se encontraba el país. Sin embargo se enseñaba ciencia política, disciplina moderna que iba contra el modelo francés, una enseñanza opuesta a la enseñanza clásica. Según Ardao, Varela, en su radicalismo moderno, no hacía justicia al liberalismo filosófico y político de la Universidad, en lo que tenía de democrático y progresista. También Varela hace una severa crítica de la enseñanza que se hacía de la filosofía. Allí aparece la idea de que el espíritu de secta se eleva ante los jóvenes como ciencia profunda. . . De esa manera se pierden sus cabezas, hasta que llega un momento en que son incapaces de liberarse. La secta a la que se refería era la del **espiritualismo ecléctico**, que imperaba en la cátedra oficial de la Universidad. Cuatro años más tarde los positivistas iban a llegar a la Universidad encabezados por el **Rector Vásquez y Acevedo**, familiar y colaborador de Varela. A la reforma de la escuela realizada por Varela en los años del 76 al 79, le siguió la reforma de la Universidad impuestas por las directivas filosóficas de Darwin y Spencer. La polémica Varela-Ramírez es el prólogo de algo mucho más grande de un cambio profundo de mentalidad.

*Ya que he nombrado a Darwin, me parece oportuno preguntarme a mí mismo, sino siendo criterio inequívoco de atraso o de adelanto tal o cual sistema general de legislación, entre los que imperan en las naciones cultas, podrá serlo entonces la resistencia o el asentimiento al darwinismo. Sugiere esta duda el desprecio con que el autor de *La Legislación Escolar* habla del sistema filosófico que se enseña en la Universidad, y más aun lo mucho que se lamenta de ver a estudiantes de 16 años, afirmando con ciega convicción, entre otras cosas tan arduas, la existencia de un mundo ulterior y de una divinidad soberana. Me confirma también esas dudas el entusiasmo triunfal con que el Señor Varela ha apelado a las teorías de Darwin para poner a cubierto de la crítica las aberraciones de *La Legislación Escolar*.*

Debo ante todo declarar que no me causan pavor los señores materialistas; y que muy pocas ilusiones perdería por el sólo hecho de adoptar tal o cual teoría sobre el origen de las especies vivientes. Me inclino a creer que no descendemos de Adán y Eva; y no veo que por convencerme de nuestras ramificaciones genealógicas del mono, en remotísimo pasado, pueda cambiar sensiblemente lo que pienso sobre la fisonomía actual y los destinos futuros de la raza humana. Con esta disposición de ánimo, no seré yo

quien excomulgue el materialismo o me escandalice de los darvinistas, como si estuvieran en pecado mortal; pero no por eso me siento inclinado a justificar que se califique de atraso la fidelidad a las doctrinas espiritualistas, y la resistencia a tomar como dogmas de fe todas las teorías de Darwin.

Carlos María Ramírez en José Pedro Varela, Carlos María Ramírez. *El Destino Nacional y la Universidad*. Polémica, Montevideo, 1965, TOMO II, pp.119-120, Colección Clásicos Uruguayos

3. EL VARELISMO UNIVERSITARIO DE LOS 80

El **positivismo** va creciendo en nuestra Universidad, y se expande no sólo por el lado de las Ciencias Naturales, sino también en el de las Ciencias Sociales, expresadas en este tiempo en la Facultad de Derecho y Medicina. La de Medicina, fundada en 1876 fue un valuarte del positivismo, predicado por sus primeros profesores fundadores que fueron **Jurkowski, Suñer y Capdevilla, Arechavaleta**. En la Facultad de Derecho el papel principal lo tiene **Martín C Martínez**. En la obra Pedagógica, el positivismo se expresa en las ideas de **Varela y de Berra**. Pero en las Ciencias Sociales sólo en escritos circunstanciales como es el caso de Martín C Martínez.

La renovación universitaria positivista va de la reforma escolar vareliana y es su prolongación, es el varelismo de la Universidad montevideana de los 80. La reforma vareliana ocupa de 1876-1879, y la reforma universitaria vareliana es de los 80 en adelante. Hubo un equipo que se ocupó explícitamente de llevar la reforma vareliana a la Universidad, fue **Vásquez y Acevedo**, jefe reconocido del positivismo universitario, planeador e impulsor de la reforma universitaria desde su cargo de Rector. Eduardo Acevedo y Martín C Martínez, los Acevedo eran colaboradores y familiares de Varela. Martín C Martínez, el más convincente de ellos, aclara que la candidatura de Vásquez Acevedo se hizo con el intento de armonizar la instrucción primaria con la instrucción superior. El discurso de Vásquez y Acevedo fue el primero de carácter positivista que se escuchara en la Universidad. Lo mismo la tesis de Martínez y Eduardo Acevedo. La tesis de Martínez se ocupaba de «La teoría evolucionista en la propiedad territorial». Por influencia de Varela, «el espíritu de la Universidad» comenzaba a ser otro. **Vásquez y Vega** se resistía desde el absolutismo metafísico espiritualista. Esta reforma iba a culminar con la reforma de la enseñanza de la filosofía. Desde 1849 la enseñanza de esta materia se veía reducida a índice manual espiritualista de **Eugenio Geruzez**. Los varelianos universitarios venían a reponer el programa antes criticado por Varela, planteaban un método analítico e inductivo, que se diferenciaba del sintético y apriorista defendido entonces.



Edificio Central de la Universidad de Montevideo

4. EL NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD MODERNA (1885-1908), O LA UNIVERSIDAD POSITIVISTA: CASO ALFREDO VÁSQUEZ ACEVEDO



Alfredo Vásquez Acevedo, Buenos Aires, 1844 - Montevideo, 1923
Rectorados: 1880-1882, 1884-1893 y 1895-1899

En pocos países la teoría moderna de la evolución ha hecho más rápido camino que en nuestra República. Mientras viejas naciones europeas ponen trabas a las verdades que el eminente Darwin ha enseñado, nosotros nos atrevemos a adelantarlas, llevando las explicaciones y consecuencias filosóficas más lejos que el mismo sabio inglés

Vásquez Acevedo en la colación de grados 1885

El triunfo del positivismo en los años 1880 está precedido por el mismo espiritualismo que ocasionó en nombre del racionalismo la ruptura con la Iglesia Católica. Nunca una etapa del pensamiento uruguayo, conmocionó tanto al Uruguay. Y claro que hemos siguiendo haciendo filosofía, incluso más creativa, pero ocurre que en ese momento éste era el lugar desde el cual se hacía patente el estado de conciencia nacional o de la vivencia colectiva en su proyección práctica.

Vásquez Acevedo fue uno de los más cercanos colaboradores de José Pedro Varela. Ocupó el rectorado de la Universidad desde 1880-1899 con excepción de dos bienios 82-84, y del 93 al 95. Durante esos años llevo acabo una acción reformista que tuvo como eje la ley orgánica de 1885. La Universidad en 1885 se reducía a dos Facultades, la de Derecho y la de Medicina. Renovó e infundió vida a ambas y creó de pies a cabeza la enseñanza secundaria y preparatoria y fundó la Facultad de Matemáticas. Según Ardao, de su obra arranca la Universidad uruguaya, que no duda en reconocerlo como «el más grande rector de sus rectores» (2005: 120). Fue político y abogado y ocupó altos cargos en la administración pública. Si bien estuvo lleno de realizaciones prácticas, quizás le faltó las fundamentaciones teóricas, al estilo que sí los tuvo la reforma vareliana. Desde el punto de vista filosófico suponen la era del imperio del positivismo en la Universidad. Es curioso comprobar que quien entronizó una corriente filosófica en la Universidad no se ocupara de la filosofía, ni haya entrado en las grandes disputas filosóficas de la época. En el tiempo, la reforma escolar y la universitaria que impulsó Varela y realizó Vásquez Acevedo, se presentan como un mismo movimiento unitario.

Entre otras discusiones y resoluciones que se tuvieron en la época, está el «triunfo» de un nuevo programa de filosofía, que supone la superación del espiritualismo ecléctico por el positivismo. **Martín C Martínez, y Eduardo Acevedo** fueron los redactores del programa como representantes de la juventud, los que posteriormente se van a transformar en grandes profesores, intelectuales y estadistas del país. En el primer rectorado de Vásquez, entonces, el triunfo de este programa de filosofía implicaba la primera expresión de la hegemonía histórica del positivismo en la Universidad.

Si bien ocurre que los aspectos políticos ayudaron a la entronización del positivismo, no podemos considerar que favorecieron las dictaduras militares de Santos y

Latorre que los encauzaron¹. Tanto Varela como Vásquez Acevedo, se mantuvieron ante la dictadura con gran independencia personal. En relación al positivismo, Vásquez Acevedo, si bien no elaboró ideas filosóficas, propició un espíritu cientificista en la Universidad que era extraño al espíritu nacional. La Facultad de Medicina tenía el sello del positivismo desde 1876 cuando se iniciaría con Jurkowski, Suñer y Capdevilla, y a quienes se lo sumó Arechavaleta. En la de Derecho, ya antes de 1880 Gonzalo Ramírez y Juan María de Pena, ocuparon las cátedras de Derecho Penal y Economía Política. La cátedra de Derecho natural había sido conquistada por el positivismo en 1882 bajo este Rectorado, por la figura de Martín C Martínez. Las mismas características podemos encontrar en otras cátedras, que trabajan a partir de Comte, y que adoptan la ley de los tres estados, o que trabajan a partir de las ideas de Spencer o Darwin. En cuanto a la enseñanza de la filosofía en la Universidad, el profesor por excelencia de la cátedra positivista, fue Federico Escalada (1864-1937).

La consolidación positivista a partir de 1885, hizo que el espiritualismo llevara sus discusiones a otros terrenos, esto es, a la prensa y el Parlamento del país. Desde esas tribunas se enjuició a la Universidad positivista, y observamos que dichas polémicas dan cuenta de la crisis cultural que provocó el positivismo, de su avance y entronamiento en la Universidad. Entre los 80 y 90 el positivismo anidó fuera de la Universidad en dos instituciones culturales que contenían a los elementos liberales de aquella, que eran el **Ateneo, y la Sociedad Universitaria**. La marcha ascendente del positivismo en la Universidad se detuvo en 1890. La causa inmediata fue el ascenso a la presidencia de la República del espiritualista el Dr. Julio Herrera y Obes². Si bien éste no era un fiel al espiritualismo, estaba absolutamente cerrado a otra cosa que no fuera su concepción. Allí el positivismo fue acusado de materialista, el espiritualismo que se alió cada vez más al catolicismo, acusó y trató de erradicar el positivismo imperante en la educación a todo nivel. Se cierra la etapa positivista conjuntamente con el militarismo en nuestro país, con el que curiosamente había convivido.

A partir de 1890 entonces, ocurre una reforma filosófica de la Universidad bajo el impulso de Herrera y Obes, el ministro Berro, y en la Universidad por el Dr. Justino Jiménez de Aréchaga, de antecedentes racionalistas y espiritualistas, que fue quien tuvo la iniciativa de dicha reforma. Con una intervención del presidente en el Consejo Universitario, se dio poder universitario a los espiritualistas, con una serie de nombres propuestos para el Consejo desde el Gobierno en uso de una facultad legal. Se proponía el uso del texto de **Janet**, otro espiritualista ecléctico francés en su versión modernizada de fines de siglo. En 1890 surgió un movimiento católico en contra del positivismo de la Universidad. Contó con el apoyo de tres de las intelectualidades mayores de la época, **Soler³, Zorrilla de San Martín⁴ y Bauzá⁵**. Se agrupaban bajo la dirección de Jesuitas en la Asociación Literaria del Uruguay.

La Academia Literaria fue creada para combatir filosóficamente hablando la escuela positivista y su probable prevalencia en la Universidad. Estos, y otros elementos, dan cuenta de la lucha que dio lugar el positivismo en el Uruguay. La Universidad positivista, es, en definitiva, la Universidad moderna y profesionalista. Es la época de Vaz Ferreira joven, y la Universidad de Carlos María de Pena, Pablo de María, y

Eduardo Acevedo, maduros. La época cuando la Universidad construye sus «palacios», contrata a profesores franceses, norteamericanos, alemanes, para incrementar el desarrollo de sus ramas técnicas y comienza a otorgar becas a sus egresados o estudiantes para perfeccionar estudios médicos. Con la ley orgánica de 1885 proyectada por Vásquez y Acevedo se produce una moderada descentralización administrativa con relación al poder ejecutivo. Se introducen modificaciones que persiguen la eficiencia y la ejecutividad. Se reforman las atribuciones del Rector, y se reduce a 7 el número de 40 integrantes del Consejo Universitario. De la «Sala de Doctores»⁶ son excluidos los estudiantes, no formando así parte del gobierno universitario.

La ley restringió la libertad de estudios, y de esta forma la Universidad recuperó el monopolio de la enseñanza media y superior. En cuanto a los logros administrativos de este Rectorado en la Facultad de Preparatorios se produjo un aumento de cátedras y se modernizan todos los programas de acuerdo al saber científico de la época. Se consiguieron y equiparon locales, se creó un observatorio astronómico y meteorológico y se instaló una biblioteca amplia y completa. En 1896 se funda el primer **Instituto de Higiene Experimental**⁷, lo que implicaba el comienzo de una política de investigación científica en la Universidad, que la ponía en la vanguardia del desarrollo social.

5. SUPERACIÓN DEL POSITIVISMO

El movimiento espiritualista del que vamos a hablar ahora, que también nutre a la Universidad, no tiene nada que ver con los movimientos antipositivistas que en ese momento triunfaban en Uruguay. Fue una reacción de los antiguos espiritualistas de la escuela metafísica que estaban esperando su momento para darse cabida. Como primera manifestación de esa renovación espiritual tenemos a la Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales. Uno de sus más lúcidos colaboradores es **José Enrique Rodó** (1872-1917). Su libro **Ariel**⁸, se pone en la cabeza del nuevo movimiento antipositivista que se estaba dando en América Latina.



José Enrique Rodó

Si bien, como dice Rodó, el positivismo es la «piedra angular» de nuestra formación intelectual, no es «la cúpula que lo remata y lo corona». El tipo de «idealismo» que profesa se expresa magistralmente en su libro *Ariel*. José Gaos, en sus *Confesiones profesionales*, al cotejar con los grandes de la tradición occidental europea y al buscar a sus pares hispanoamericanos, menciona que junto a Ortega, Unamuno y Caso, se encuentra el uruguayo Rodó, con sus *Motivos de Proteo*.

En los primeros años del siglo XX aparecen los primeros libros de nuestra «filosofía de la vida», aunque por ella se consideraran cosas bastante diferentes. Los exponentes más grandes de la generación del 900 y sus obras son: 1909 *Motivos de Proteo* de Rodó, 1910 *Lógica Viva* de Vaz Ferreira, y *La muerte del Cisne* de Reyles. En 1912, *Arte Estética*

*Ideal de Figari*⁹. Si el libro de Figari, según Ardao, hubiera sido escrito en inglés, nadie dudaría que Dewey hubiese escrito bajo su influencia. Figari dejó muy atrás a Spencer en tanto elaboró su propia filosofía, aunque no abandonó el cauce naturalista. Se le asimila con Le Dantec, el asunto es que no hay que hacer un fácil traslado de ambos pensamientos, precisamente porque nos encontramos frente a un pensamiento propio.

Para terminar, citaremos una de las palabras más preclaras que sobre la influencia inglesa positivista en nuestro país se hayan dicho y que expresan la influencia que tuvieron dichas corrientes en el carácter nacional; las mismas fueron expresadas por Rodó en el «Mirador de Próspero»:

«La iniciación positivista dejó en nosotros, para lo especulativo como para lo de la práctica y la acción, su potente sentido de la relatividad; la justa consideración de las realidades terrenas; la vigilancia e insistencia del espíritu crítico; la desconfianza para las afirmaciones absolutas; el respeto a las condiciones de tiempo y de lugar; la cuidadosa adaptación de los medios a los fines; el reconocimiento del valor del hecho mínimo y del esfuerzo lento y paciente en cualquier género de obra; el desdén de la intención ilusa, de arrebato estéril, de la vana anticipación» (Ardao cita a Rodó, 1971: 244)

BIBLIOGRAFÍA

- ARDAO ARTURO, *Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*. Montevideo, Universidad de la República, 1950
- ARDAO, ARTURO, *Etapas de la Inteligencia Uruguaya*. Montevideo, Universidad de la República, 1971.
- ARDAO, ARTURO, *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República, 1962
- ARDAO ARTURO, *Filosofía Preuniversitaria en el Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República, 1945.
- ARDAO ARTURO, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República, 2005.
- BENTANCOURT DÍAZ, PARIS DE ODDONE, «Historia de la Universidad» en *Página de la Universidad*, Montevideo, Universidad de la República, setiembre de 2005.
- BRALICH JORGE, *Hojas de un Almanaque*, Montevideo, Editorial Latina, 1994.
- DÍAZ ANDREA, *La Construcción de la Identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Nordan Comunidad, 2004.
- DÍAZ GENIS ANDREA, «Pensamiento universitario latinoamericano, Uruguay», en Carmen García Guadilla (comp), *Pensadores y forjadores de la Universidad Latinoamericana*, Venezuela, Iesalc, Unesco, Bid, Cendes, 2008.
- DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA: *Escritos*. Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Edición Nacional Tomo III, Montevideo, Imprenta Nacional, 1922
- MAGGIOLO OSCAR Y OTROS: *hacia una política cultural autónoma para América Latina*, Montevideo, Universidad de la República, 1968.
- MAGGIOLO OSCAR: *La Universidad Uruguaya Bajo La Dictadura*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1988.
- VARELA JOSÉ PEDRO, *Obras Pedagógicas*, La Educación del Pueblo, Tomo I, II, Montevideo, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos. 1964
- VARELA JOSÉ PEDRO Y RAMÍREZ CARLOS MARÍA, *Destino Nacional y Universidad*, Tomo I, II, Montevideo, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, 1965.
- VARELA JOSÉ PEDRO, *La Legislación Escolar*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1989.
- ODDONE JUAN ANTONIO, PARIS DE ODDONE M. BLANCA, *Historia de la Universidad de Montevideo*, Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, 1963.
- RIBEIRO, DARCY: *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo, Universidad de la República. Departamento de publicaciones, 1968.
- PARIS DE ODDONE BLANCA, *La Universidad de Montevideo, en la formación de la conciencia liberal*. Montevideo, Publicaciones de la Universidad de la República, 1958.
- Portal de la Universidad de la República: <http://www.universidad.edu.uy/index.php>

NOTAS

¹ Militarismo en el Uruguay del siglo XIX, bajos las dictaduras de los presidentes Latorre (1876-1880), y Santos (1882-1886).

² Julio Herrera y Obes (1841-1912), político y presidente constitucional uruguayo entre los años 1890-1894

³ Mariano Soler (1846-1908), sacerdote, tercer obispo de Montevideo, fundador del Club Católico.

⁴ Juan Zorrilla de San Martín(1855-1931) escritor, sobre todo poeta, se lo conoce principalmente por su obra Tabaré, poema épico que describe los trágicos amores entre una joven española y un joven mestizo charrúa (una de las principales etnias indígenas del Uruguay).

⁵ Francisco Bauzá(1849-1899) es conocido particularmente por su gran obra monumental Historia de la dominación española en el Uruguay(1880-1882, ampliada en 1897). Fue ministro durante el gobierno de Herrera y Obes.

⁶ La Sala de Doctores es la figura antecesora de la Asamblea General del Claustro, cuya función es evaluar la gestión de las autoridades y proponer mediante el voto de los integrantes, la terna de candidatos a Rector. Dicha figura se crea durante el proceso fundacional de la Universidad.

⁷ El 16 de marzo de 1896 se inaugura el Instituto de Higiene, centro de investigación científica, el primero de esta naturaleza que se concreta en América Latina. El que era en ese momento el presidente de la República, Juan Idiarte Borda, no duda en considera dicha institución como la más importante creación desde el punto de vista educativo superior, después de la Universidad de la República. Su cometido fue la asistencia (preparación de sueros y vacunas), la docencia (higiene y microbiología) y la investigación clínico-patológica.

⁸ Rodó pertenece a la llamada generación del 1900, una de las generaciones que marcó con más énfasis la cultura uruguaya de fines y de comienzos de siglo. Entre los textos pioneros, y que abrieron toda una brecha de superación del utilitarismo norteamericano buscando identificación con el modelo más bien europeo de origen greco latino, está sin lugar a dudas, el ARIEL, de José Enrique Rodó, uno de los libros más influyentes en la América Latina de su tiempo. En este libro destaca, una de las banderas de la generación del 900, la defensa de la Democracia, el individuo y la libertad. Ariel representa el idealismo puro, la parte noble y alada del espíritu, el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos instintos. Pero sobre todo es la figura opuesta al simbolismo de Calibán, entendido como la materia sin espíritu, la naturaleza, los bajos instintos. El primero representaría la cultura grecolatina, y el legado de Europa, el segundo el avance de la cultura positivista y del utilitarismo norteamericano, que en aquella época se presentaba como triunfante y amenazante (Díaz, 2004).

⁹ Pedro Figarí (1861-1938) jurisconsulto, se destaca por ocupar importantes cargos públicos, y como uno de los pintores más importantes del Uruguay y uno de los más destacados del arte sudamericano. Fue Presidente del Ateneo del Uruguay, Director de la Escuela de Artes y Oficios. Su libro *Arte, Estética Ideal* de 1912, fue publicado también en París en 1920

ESCULTISMO, REGENERACIONISMO Y EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA (1912-1936). INFLUENCIAS INGLESAS

José María Hernández Díaz
jmhd@usal.es
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

En estas primeras décadas del siglo XXI, nadie con un mínimo de formación pedagógica, o de simple información ciudadana, comete la torpeza de despreciar o ridiculizar con chistes fáciles un movimiento educativo de tan gran difusión mundial y de profundo impacto pedagógico como el esculatismo, el movimiento educativo mundial scout. Hablamos, como vamos a ir viendo más tarde, de un movimiento juvenil que hoy (datos del censo de 2004) se encuentra implantado en 192 estados independientes (en realidad en todo el mundo, si exceptuamos microestados de Oceanía y aquellos sometidos a severas dictaduras y falta de libertad individual, como sucede en China, Cuba, Corea del Norte, Irán y pocos más).

Nos referimos a un movimiento educativo juvenil como el esculatismo, en el que colaboran adultos, pero en el que el protagonismo real lo tienen los 22.7 millones de niños, adolescentes y jóvenes que forman parte del mismo de forma voluntaria, libre y generosa (ahí no se incluyen los censos un tanto raros de otros 5.3 millones de inscritos procedentes de Indonesia y Estados Unidos, con una tipología scout no equiparable al resto del mundo, ni tampoco se computan en los censos los miles de educadores adultos que lo hacen posible). Comentamos parte de la vida real de este movimiento, asentado en todos los sectores sociales de cualquier país del mundo, y desde luego hoy no de forma mayoritaria en los de nivel social elevado. Estamos centrados en un movimiento juvenil que desde sus inicios ha apostado por la educación de la ciudadanía activa de sus miembros, y que ha tenido versiones y lecturas diversas según los tiempos históricos y países. Nos ocupa aquí el interés reflexivo por la historia crítica de un movimiento de niños y jóvenes que desde hace muchos años es reconocido por la ONU como consultor en políticas internacionales, de fomento de la paz y la cooperación mundial, comprometido muchas veces en tareas de liberación social y desarrollo comunitario en países y áreas

geográficas que lo necesitan, y lo hace desde posiciones netamente educativas, aunque desde planos y métodos diferentes a los de las instituciones escolares.

En realidad, como muchos otros analistas opinan, habría que hablar de esculatismo en plural, de la existencia de muy diferentes esculatismos. No sólo porque dentro del movimiento scout se admiten organizaciones scouts que son confesionales o laicas, o simplemente respetuosas con cualquier expresión religiosa, o con ninguna. No sólo porque existen organizaciones scouts diferenciadas por razón de género en algunos países, y en otros funciona el modelo coeducativo. No sólo porque las prácticas sociales y ciudadanas del esculatismo europeo son muy diferentes a veces de lo que llevan a cabo el esculatismo asiático, el norteamericano o el africano. No sólo porque en muchos países el esculatismo organiza su vida y actividades completamente fuera de la escuela, y sin embargo algunos lo consideran como una prolongación. No sólo porque en algunos el encuadramiento de los niños y adolescentes en el esculatismo es ampliamente generalizado (Indonesia, por ejemplo, cuenta en la actualidad con 7.5 millones de scouts), y en otros es muy incipiente aún. Desde luego que habría que hablar, antes de nada, de esculatismos muy diferentes en los primeros momentos de su nacimiento como movimiento, antes de 1920, diferentes hasta la muerte del fundador en 1941, y esculatismos muy distintos también a los que emergen después de 1945, o según los países después de dictaduras o modelos políticos que niegan la libertad individual.

El esculatismo es un movimiento de niños, adolescentes y jóvenes, y de algunos adultos que colaboran, que optan por un modelo pedagógico lúdico, pero que dista mucho de ser un juego de niños. Es decir, aun considerando la gran diversidad de situaciones en que se desenvuelve, y a las que se adapta y sirve, el esculatismo goza de elementos comunes inconfundibles asentados en una pedagogía y en un método que le da identidad. Y si hay algo que lo define, por encima de otros rasgos, es el compromiso pacífico y educativo por la felicidad de los hombres, de los niños y jóvenes, de cada uno de ellos, y a través de una concepción de la ciudadanía activa, transformadora de la realidad a través de la educación y la acción, tolerante y dialogante, pero constructora de redes que apoyan los intereses comunes, los de la cosa pública, los de la república (pero no entendida como sistema de gobierno).

La literatura científica hoy existente sobre el esculatismo es por fortuna muy abundante, y excelente en ocasiones. Y se ha visto incrementada gozosamente con motivo de la celebración del primer centenario del nacimiento del esculatismo (1907-2007), pues en los primeros años de este siglo han ido apareciendo más y muy novedosos trabajos, que nunca pueden pretender agotar el tema, sobre todo cuando se trata de un movimiento tan vivo y juvenil, inserto dentro de los procesos históricos de un mundo que cambia de forma acelerada¹.

Por nuestra parte, en esta ocasión, y de forma muy sencilla, pretendemos contribuir al espacio de reflexión histórica sobre el esculatismo en España, desde la perspectiva de un incuestionable origen inglés, pero siendo conscientes de que aun se adolece de una historia de conjunto del esculatismo entre nosotros, a pesar de las excelentes monografías existentes en algunas unidades scouts, ciudades y Comunidades Autónomas, como más adelante vamos a tener la oportunidad de comentar. Y deseamos hacerlo centrándonos en una de las categorías nodales del esculatismo, como es la de educación para la ciudadanía activa. Lo

hacemos, eso sí, limitados por el tiempo y la oportunidad, centrados en la primera etapa del esculatismo en España, desde 1912 hasta 1936, fecha fatídica para tantas iniciativas en España. En otras ocasiones habrá que referirse al esculatismo en España durante la dictadura franquista y la clandestinidad, en la transición a la democracia, y finalmente desde 1979 a nuestros días, porque son etapas bien diferenciadas también para la historia del esculatismo en España, y no sólo referentes históricos y políticos de lugar común.

Pero no nos interesa tanto una lectura del modelo organizativo del esculatismo hispano (y de sus diferentes modalidades), cuanto de lo que representa su aportación pedagógica, las claves de su método, las adaptaciones que va logrando en ese periplo histórico tan sugerente como el que en España se cierra en 1936, y sobre todo su aportación a la formación de ciudadanos activos que puedan contribuir a la necesaria regeneración de España. Consideramos que esa es una de las claves de fondo que aporta el esculatismo inglés, el que inventa y promueve Baden Powell (1857-1941) en el primer tercio del siglo XX, casi en toda su primera mitad, y que más adelante logrará encontrar otras muchas versiones y adaptaciones.

1. EL ESCULTISMO, UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE ORIGEN INGLÉS, ESCUELA DE CIUDADANÍA.

El esculatismo es considerado como una escuela de ciudadanía en cuanto que el muchacho encuentra en este movimiento educativo un espacio privilegiado para su socialización, y sobre todo para el cultivo de sus deberes hacia la sociedad, las leyes vigentes y consigo mismo. Este movimiento educativo juvenil está constituido por adolescentes que aprenden a salir en la vida de situaciones difíciles, por sí mismos o en cooperación con otros, de forma pacífica. Como nos indica el reconocido pedagogo Pierre Bovet², el fundador del esculatismo comprendió desde el inicio de su proyecto que la educación de la ciudadanía debía ocupar un lugar central dentro de sus tareas, y situarse en el corazón del método scout. De hecho ha sido una idea aglutinante de su proyecto pedagógico que nunca le va a abandonar, de principio a fin.

Por eso ya en el título de su primer y más importante libro, «Scouting for boys», «Esculatismo para muchachos», se incorpora a continuación el subtítulo de «manual de instrucción de buena ciudadanía». De ahí que en el prefacio de este libro escrito inicialmente para muchachos de 12 a 14 años escriba su autor: «Os daréis cuenta de que el objeto de convertirse en un scout eficiente y capaz no es solamente para gozar y correr aventuras, sino que como los guardabosques, los exploradores y los guardafronteras a los que tratáis de imitar, os estáis capacitando para ser útiles a vuestro país y poder servir a vuestros semejantes cuando éstos necesiten de vuestra ayuda. Tal es la meta de los hombres mejores».

Por esto también una de las ideas centrales del último mensaje de Baden Powell a los scouts del mundo, antes de morir, fuera la de invitar a todos a continuar colaborando para hacer el mundo un poco mejor y más feliz cada día, procurando hacer felices a las personas que tenemos a nuestro alcance, y que cuando muera cada uno haya sido capaz de haber dejado el mundo un poco mejor de cómo lo encontró.

Y es evidente que su éxito se debe a haber sabido acomodar esa escuela de ciudadanía a los intereses de los muchachos, a la vez que suscitar ideales de cooperación, altruismo y generosidad, de construcción de fraternidad, paz y entendimiento entre los

hombres y mujeres del mundo, a partir de la oferta que intuitivamente hace a los adolescentes ingleses de principios del siglo XX³.

El esculatismo basa su proyecto pedagógico en los intereses y motivaciones de los niños y adolescentes, en el desarrollo progresivo de sus actitudes y aptitudes, en la superación de retos, en el aprendizaje compartido y constante con otros muchachos y con sus educadores. Es atractivo para los muchachos porque les ofrece un espacio autónomo de libertad y creatividad, desarrollando buen parte de su actividad de forma lúdica, con preferencia al aire libre, y en la naturaleza como espacio privilegiado por encima de todos, espacio material o espacio imaginario y de referencia pedagógica.

El esculatismo nace en Inglaterra en los inicios del siglo XX cuando los jóvenes comienzan a ser respetados como una categoría autónoma, con independencia y capacidad de tomar decisiones propias, como sujetos históricos⁴. Se sitúa el origen del esculatismo en un ciclo histórico en el que emergen varios movimientos juveniles en el mundo, principalmente en Europa⁵. Nace en un clima pedagógico que valora y fomenta el protagonismo del educando, sea niño o adolescente, tal como propugna por esas fechas el movimiento de la Escuela Nueva. Uno de los autores más representativos de ese movimiento pedagógico, como es Adolfo Ferrière, al referirse al esculatismo dice: «Todo en este sistema, tan genialmente adaptado al carácter innato y a los gustos de los adolescentes, es según el espíritu de la Escuela Activa: ingeniosidad, arte de desenvolverse por sí mismo, arte de sacar partido de todo, aprendizaje de oficios múltiples, ejercicios de observación, self-government»⁶. Pierre Bovet también valora la extraordinaria intuición pedagógica de Baden Powell al haber acertado a canalizar de forma constructiva y pacífica el instinto luchador innato de los muchachos⁷.

Son varios e importantes los grupos y movimientos juveniles que emergen o se consolidan en Europa en el cambio de siglo como expresión de una juventud organizada, de forma más o menos autónoma: la organización cristiana anglosajona YMCA (Young Men's Christian Association) fundada en 1855, los Bataillons Scolaires de Jules Ferry en la Francia de la III República (funcionan a partir de 1883), el Oratorio Salesiano de Dom Bosco en Italia, los Wandervogel (Pájaros del Alba) creados en Alemania en 1896 por Kart Fischer, los Boy Scouts (1907⁸), el movimiento de los Jugendherbergen creado en Alemania en 1911 por Schirman (la red de albergues ofrecía en 1926 exactamente 2319 lugares de acogida), las Juventudes de Acción Católica nacidas en Francia en 1880, y otros movimientos juveniles menores. Por ello los adolescentes y jóvenes muy pronto van a comenzar a ser tomados en consideración como objeto de control ideológico y político por parte de las organizaciones políticas de diferentes signos: komsomol soviético (1918), obra nacional de la Balilla italiana (1926), la Hitler Jugend fundada en Alemania en 1926 por Kart Gruber, la Mocidade Portuguesa del Estado Novo de Oliveira Salazar, y más tarde el Frente de Juventudes del franquismo, al finalizar la guerra civil de España, y hasta 1960, cuando es sustituido por la OJE (Organización Juvenil Española).

Por lo tanto, dentro de este rico panorama juvenil europeo y mundial el esculatismo ofrece una identidad explícita a sus miembros y simpatizantes. Pero conviene no olvidar que forma parte de un clima más amplio, y único, por primera vez en la historia, en el que la fuerza pedagógica autónoma de los adolescentes y jóvenes se convierte en un

auténtico huracán de la educación social, y se mantiene con ligeras variaciones hasta el presente⁹. Los movimientos juveniles son espacios privilegiados para la educación social, bien como espacios de socialización, y también como oportunidades de construir proyectos pedagógicos compartidos para el impulso y ejecución de iniciativas de educación social y de ciudadanía al fin. De todos ellos sin duda alguna el esculatismo es el de mayor proyección histórica y universal.

Lo que distingue el esculatismo de otros movimientos juveniles es la confluencia de un conjunto de elementos que a veces pueden llegar a ser compartidos de forma aislada con otros grupos : existencia de un método pedagógico bien estructurado, basado en la adhesión personal a un código de conducta propio de muchachos, adoptado con responsabilidad, orientado a la formación del carácter, expresado en una promesa y el código de honor (la ley), asentado en la educación activa, en la práctica y aprendizaje de habilidades, en la educación física y en hábitos saludables para una vida corporalmente sana, en el cultivo de valores estéticos y espirituales, en la organización en pequeñas unidades y grupos, en la toma de responsabilidades, y en la aceptación de la naturaleza como medio y método privilegiado en que desarrollar la actividad educativa. Y todo ello construido en torno al eje de la educación para una ciudadanía responsable, norte orientador de toda actividad scout, si bien en los comienzos propuesta esta ciudadanía con una ambigüedad evidente (a veces se orienta hacia la defensa a ultranza de la patria, incluso por vía militarista, y otras veces, las mayoritarias, a ciudadanía se aproxima al movimiento pacifista, a la fraternidad). En cualquier caso, el esculatismo nos aparece como una oportunidad y un camino envidiable para avanzar con los adolescentes en el aprendizaje cívico¹⁰, que siempre debe caminar mucho más allá del ámbito de la intimidad familiar, de la escuela y de otras instancias tradicionales en la conformación de valores cívicos.

Lo cierto es que en 1909 se crea en Inglaterra la British Boy Scout Association , con la participación activa de 108.000 miembros, y en 1910 la Girl Guides Association, con 6000 miembros. Los apoyos recibidos por parte de toda la sociedad inglesa, incluida la corona, los procedentes de pedagogos tan influyentes ya por entonces, como María Montessori y otros exponentes del movimiento de la Escuela Nueva, y sobre todo de editores de prensa diaria juvenil inglesa, y la capacidad de atracción del modelo de pedagogía scout para los jóvenes, todos estos factores impulsan un crecimiento espectacular del esculatismo en Inglaterra, pero también en todo el mundo de influencia británica, que en los inicios del siglo XX es aún notable. El libro de referencia de Baden Powell se traducía a varios idiomas, la organización mundial se expandía por todas partes desde su constitución formal en 1920 (Boy Scouts Internacional Bureau, años más tarde World Organization of Scout Movement), crecía el número de países donde se constituía el esculatismo, se celebran varios «jamborees» o encuentros scouts internacionales (de esta época es muy representativo el de 1920 en Londres), nace en 1928 la World Association of Girl Guides and Girls Scouts, y crece la orientación de un esculatismo comprometido con la paz , la ciudadanía global y cosmopolita, en especial a partir de 1920. En 1922 existen asociaciones scouts en 31 países (de ellos 22 eran europeos), pero más adelante van a ir alcanzando peso dentro del esculatismo internacional otros de Asia, África y América.

2. REGENERACIONISMO, ESCULTISMO Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN ESPAÑA (1912-1936)

Cuando nace y explota el escultismo, primero en Inglaterra, de inmediato en el espacio cultural y político de influencia británica, y poco después en todo el mundo, y lo hace con inusitada rapidez, España vive una etapa de profunda crisis en la conciencia nacional, y en la viabilidad del proyecto político de la Restauración. La denominada crisis del 98 se perfila como expresión de la decadencia comparativa que vive España en el concierto internacional, y al tiempo como llamada de atención para una necesaria regeneración social y moral. Se impone un cambio real de valores que debe proceder de una mejora sustantiva de la educación y la dieta, de la escuela y la despensa (dirá Joaquín Costa), de más ciencia y más carne (son palabras de Unamuno). En suma, una inversión de valores que en el plano individual y social debe asentarse en el compromiso con la cosa pública, en la educación ciudadana, en el protagonismo de unos ciudadanos responsables, formados, sensibles a las demandas del bien común. Solamente de esa forma España saldrá del abismo en que se encuentra en esas primeras décadas del siglo XX.

Pero en la España de los inicios del siglo XX también hay que señalar otro tipo de clima receptivo y atento hacia la naturaleza, el excursionismo, el deporte, la higiene, la medicina social, a la paidología y a la infancia, la escuela nueva, la pedagogía activa, que en parte tiene relación con el espíritu pedagógico derivado de la tradición inglesa muy atenta a la educación física y a los aspectos concretos de la pedagogía¹¹. Todo lo cual favorece la recepción entre nosotros de aquellas propuestas pedagógicas y sociales sensibles a una mayor preocupación por atender los intereses específicos del niño y del adolescente.

Al igual que sucede en Inglaterra cuando Baden Powell publica su libro de referencia «Escultismo para muchachos», en 1908, donde se ansiaba situar la nación en las posiciones de cabeza del mundo en todas las facetas de la vida, para lo cual era preciso cambiar y regenerar muchas cosas, en España también confluyen varias circunstancias que invitan a las mejoras, y hacen ofertas receptivas a propuestas de regeneración ciudadana, como sucede con el escultismo para los muchachos y los jóvenes de la época.

Uno de los rasgos distintivos del escultismo, como movimiento pedagógico pensado para la educación de niños, adolescentes y jóvenes, pero aceptado de forma libre y voluntaria por cada uno de ellos, sus protagonistas reales, desde luego que también en la España del primer tercio del siglo XX, es la adaptación de su filosofía educativa a los modos repensar y hacer de los muchachos. En el escultismo se aprende haciendo, manipulando y construyendo habilidades, «a ser scout se aprende por los pies», se dice de forma expresiva para manifestar de forma rotunda el principio pedagógico radical de la acción, de la autoformación y la exigencia y vinculación libre del adolescente y de toda persona que se aproxima al escultismo con voluntad de adherirse.

Por esta razón, tal como trazó en su ruta pedagógica el propio Baden Powell, también en España van a irse generando instrumentos scouts de apoyo pedagógico, de fácil y no costosa adquisición, y de manejo directo por los niños y adolescentes. Uno de ellos, muy específico del escultismo español desde el primer momento, dirigido al empleo personal de un niño o adolescente, será la famosa «Cartilla oficial del Explorador»¹², que ahora nos invita a desentrañarla pedagógicamente, pues es un material pedagógico muy revelador. Nos introduce de lleno en el estilo scout de hacer las cosas.

Este librito o cartilla, de 1913, destinado al manejo personal de un niño o adolescente, comienza en su capítulo I con una afirmación declarativa que es muy reveladora, y que encabeza como «principios fundamentales». Utiliza las siguientes palabras:

La institución de los Exploradores de España se ha creado como medio de cultura física, moral y cívica de los adolescentes, con el fin de completar y ampliar de un modo práctico la enseñanza teórica que aquellos reciben en la escuela. Su objeto es, pues: enseñar a los muchachos muchas cosas prácticas que pueden serles de gran utilidad en la vida para valerse por sí solos; despertar en ellos nobles sentimientos y anhelos de ser hombres de provecho para la patria, para la sociedad y para sí mismos; inculcarles hábitos de orden, de disciplina, de compañerismo, de altruismo y de limpieza; hacerles valientes, sufridos, leales, honrados, fieles al cumplimiento del deber y de su palabra; en suma, formar su carácter en la edad en que más fácilmente se puede amoldar, a fin de que por su propio impulso sean buenos hijos, buenos hermanos, buenos amigos y buenos ciudadanos.

Tales son los fines que persigue nuestra institución, y es preciso que los tengan siempre presente, y encaminen a ellos su enseñanza práctica los Instructores penetrándose de la misión trascendental que les ha sido encomendada.

Lo primero que debe hacerse comprender a todo aspirante a Explorador, es que esta institución no es simplemente un deporte; que las excursiones al campo no se hacen únicamente para solazarse y divertirse; sino que en ellas van los muchachos a respirar alientos de una nueva vida, así en el orden físico como en el moral e intelectual; que cada salida de esas es un paso que avanzan en el camino de su porvenir, y que la bienandanza y el éxito de su vida dependerán en gran parte del interés y asiduidad que pongan en aprender y practicar siempre la enseñanza que reciben en dichas excursiones.¹³

Esta cartilla, o manual del pequeño explorador (cabe en la mano por su pequeño formato), se acomoda perfectamente al sentido y orientación pedagógicos que precisa un adolescente cuando inicia un proceso de autoformación dentro del escultismo. Es una muestra material, muy visible, de la andadura educativa que ha de recorrer un muchacho con la colaboración de otros adolescentes, con sus procesos de socialización, y con el impulso y ayuda de otros mayores, sus educadores, responsables o jefes, según la terminología utilizada en cada época histórica. Por ello explica a su usuario (un niño o adolescente), en primer lugar, el significado del nombre, de la expresión traducida literalmente del inglés (boy scout) como Explorador. Pero no solamente el significado lingüístico, sino la connotación positiva, con lo que indica al muchacho,

para nosotros el explorador representa mucho más; representa el hombre práctico, el ciudadano tenaz, perseverante, consciente de sus deberes; es el centinela avanzado de un porvenir floreciente y próspero, es la visión de una España fuerte, por virtud de su acción comercial, agrícola, industrial, militar, marítima y colonial; el Explorador es, en fin, el futuro transformador de nuestra Patria¹⁴

Esta lectura patriótica de su actividad como scout le va a convertir, junto a otros miles de compañeros, en la fuerza regeneradora de España, que se encuentra convaleciente todavía de la derrota sufrida en política exterior en 1898, y sobre todo en la conciencia nacional y moral de su propia identidad. Nos encontramos ante una propuesta soteriológica, regeneradora y esperanzadora de España a través de sus jóvenes, de sus adolescentes, que han asumido con responsabilidad el reto de cambiar de signo moral y social la vida de los españoles de las primeras décadas del siglo XX. Han tenido la suerte

de encontrar en el escultismo que inicia Baden Powell una propuesta acorde de mejora social para España, como en otros muchos lugares del mundo, al tiempo que enriquecimiento individual, de su propio carácter como persona.

La clave se encuentra a continuación, tal como propone la cartilla. Y es entonces cuando habla de la promesa del explorador, cuando se compromete a varias cosas, entre las que ahora destacamos «el amor a la patria, a serle útil en todos los momentos, a respetar sus leyes y a obedecer el código del explorador», o sea el patriotismo, la ciudadanía y la disciplina¹⁵. El código de honor encierra toda una filosofía de vida, es el referente cotidiano para la conducta del adolescente, y le va siendo explicado con comentarios sencillos a cada paso que avanza en su lectura el muchacho¹⁶.

La cartilla del scout que estamos comentando dedica su capítulo II al «Patriotismo y civismo». El scout debe amar a su patria, que entraña y cobija todos los amores, afectos, intereses y aspiraciones. «La familia, el hogar, los amigos, la sociedad, la hacienda propia, el procomún, el trabajo, el honor; todo este conjunto de beneficios y sentimientos constituye la patria» (pág. 22 de la cartilla). Por ello el scout debe respetar, amar y defenderla, porque es parte de su ser y el de sus compatriotas. De ahí que deba respetar, conocer y defender sus instituciones y representantes: Jefe del Estado, símbolos como la bandera, los signos de identidad colectiva, y todo aquello que forma parte del ser del ciudadano. «El civismo, dice el manual, es virtud necesaria para ser un buen patriota, y a inculcarla en los muchachos tienden precisamente los preceptos de nuestro código» (pág. 24). De ahí que a continuación se le expliquen al scout adolescente algunos artículos centrales de la Constitución vigente, y la conveniencia de que conozca las ordenanzas municipales de su pueblo o ciudad, así como los organismos de apoyo y ayuda al ciudadano (casa de socorro, hospitales, bomberos y otros). También, pensando en la frecuente actividad de los scouts en la naturaleza, la oportunidad de conocer bien las leyes vigentes de caza y pesca, y de respeto a los elementos más frágiles de la naturaleza. Finaliza este capítulo con un breve recordatorio básico sobre la bandera de España, como símbolo aglutinante de todos los que forman parte de una determinada sociedad con signos propios de identidad.

Los capítulos siguientes de esta pequeño manual scout, que por sus exiguas dimensiones se guarda en un bolsillo cualquiera del traje o pantalón del adolescente, van dedicados a otros aspectos organizativos o técnicos, que forman parte de los formatos, rituales, sistemas de organización y convivencia de las unidades scouts, acampadas, marchas, construcciones de campo, nudos, itinerarios, croquis, sistemas de orientación en la naturaleza, telegrafía, comunicación a distancia con banderas, lenguaje morse, higiene, primeros auxilios, vendajes.

Este minúsculo manual del scout, compañero inseparable de la primera andadura del muchacho, forma parte de la pedagogía del progreso personal que va logrando llevar a la práctica. Es un indicador muy expresivo del proyecto pedagógico que encierra el escultismo, y es uno de los primeros escalones para ascender por la escalera que conduce hacia la madurez personal del carácter y su compromiso social con los problemas que hay que resolver en la res-publica, en aquello que afecta a todos los ciudadanos.

Ese fundamento de ciudadanía activa para adolescentes que representa el escultismo, y que propuso Baden Powell por todo el mundo, y se extiende con una asombrosa

rapidez, como ya hemos visto, también había llegado a España hacia 1912. Aunque en ocasiones se discute la vía de penetración del esculatismo en España desde Inglaterra directamente por medio de Teodoro de Iradier, o a través de Francia hacia Cataluña, nos interesa sobre todo destacar que en la segunda década del siglo XX el movimiento scout es una realidad pedagógica extendida por toda España.

Muy pronto van a ser usuarios activos del mismo miles de adolescentes y jóvenes españoles, lo que va a despertar desde el primer momento interrogantes a muchos otros ciudadanos, y también a escritores e intelectuales. Unos los van a identificar con batallones escolares, otros con formación premilitar, los más van a ir comprendiendo el mensaje de ciudadanía activa y patriótica, la propuesta regeneradora, que aporta el esculatismo a una sociedad como la española, entonces tan necesitada de aliento y motivación moral para afrontar los retos de la consciencia personal y colectiva. Encontramos testimonios cualificados de intelectuales que valoran de manera muy favorable el esculatismo, pero también otros que lo combaten por la retórica externa de sus formas y la falta de contenido, dicen, de sus actividades. Veamos solamente dos muestras.

La Condesa de Pardo Bazán, ya en julio de 1913, pocos meses después de empezar a ser conocido el esculatismo en España, adopta una posición muy favorable a los scouts, por la función social y ciudadana que desempeñan entre los adolescentes españoles, y por la apuesta que representa el esculatismo en la formación del carácter y de la voluntad de niños, adolescentes y jóvenes¹⁷.

Algo más tarde, en 1921, Miguel de Unamuno publica en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza un artículo titulado «Boyscouts y footballistas»¹⁸. Lo que el rector de Salamanca defiende aquí es la autenticidad del juego libre y espontáneo, educativo al fin en su radicalidad, que para él en ese momento queda representado en el fútbol, práctica deportiva inglesa de carácter colectivo que en aquella fecha tiene aún un desarrollo incipiente (¡ajo!, si levantara la cabeza). Y frente a ello el contraste que observa en los Exploradores que él conoce, cargados de formalismo, desfiles, normas, espíritu disciplinario, órdenes y militarismo al fin. Era una diatriba más, otra, frente al pedagogismo vacío, que don Miguel ya había combatido de forma vehemente años atrás en obras como su «Amor y Pedagogía», y en otros artículos. Sin duda alguna, su visión del esculatismo no fue acertada, tal vez porque se quedó en lo superficial de lo que observaba, y nadie le facilitó otro tipo de aproximación. O en cualquier caso, Unamuno era él, y no siempre debía tener la toda la razón.

Disponemos de algunos estudios de conjunto sobre los Exploradores de España en estos años que nos interesan ahora, generalmente descriptivos, pero bien documentados, lo que nos ayuda a reducir la explicación informativa y remitirnos a ellos¹⁹.

Sabemos que la expansión del esculatismo en España, desde su implantación inicial en 1912 estaba siendo muy rápida. Teodoro de Iradier, militar y aventurero, instala la primera unidad scout en la ciudad de Vitoria y aplica lo que ha observado que hacen en Inglaterra los primeros scouts. De inmediato la idea y la práctica del esculatismo se extiende a Madrid y otras ciudades. Así, solamente 4 años después del fenómeno editorial y social que desde 1908 representaba el libro escrito por Baden Powell, «Esculatismo para muchachos», llegaba a España una germinal idea pedagógica y asociativa que encuentra un clima muy receptivo en la sociedad, tan demandada de cambio y regeneración en muchos aspectos

de la vida pública, y de la propia personalidad de los españoles, de su carácter (utilizando terminología scout). La semilla de la educación de los niños y adolescentes, así como su propuesta de ciudadanía activa que proponía el escultismo, prendía de forma muy fecunda y rápida en los años posteriores. De tal forma que podemos hablar, ya en la segunda década del siglo XX, de la presencia de centenares de unidades scouts diseminadas por la mayoría de las ciudades, capitales de provincia y pueblos importantes de España, con varios miles de miembros²⁰. Fue desde luego un fenómeno explosivo y sorprendente en el primer tercio del siglo XX, aunque se reconoce que en los años veinte se produce un cierto estancamiento.

Desde muy pronto el escultismo de estos años se va a erigir en un referente lúdico y asociativo de la España oficial, pues participan de forma activa en el mismo desde el Rey Alfonso XIII y la casa real, hasta otros muchos elementos cualificados de la vida pública, políticos de varias tendencias (incluidas las republicanas, y menos inicialmente las nacionalistas), militares de diferentes graduaciones (el peso de la milicia en esta etapa del escultismo mundial e hispano es incuestionable), y en mucho menor grado, y a veces con notorias reticencias, cuando no resistencias, representantes de la jerarquía eclesiástica y el clero en general (no se olvide que el origen inglés del escultismo, y la confesión anglicana del fundador suscitaba en esas fechas enormes recelos en sectores ctólicos). Pero sobre todo fueron participando ciudadanos españoles de toda procedencia social llamados a la práctica del excursionismo, de la generosidad social, y de la pedagogía alegre y activa. Es decir, durante buena parte de estos años que ahora estudiamos, el escultismo representaba una propuesta pedagógica de orden, desde el punto de vista social, pero con una solución pedagógica atractiva y novedosa en lo relativo al progreso personal del muchacho, y una proyección social y ciudadana no menos sugerente. Así lo fue hasta la interrupción de actividades y suspensión asociativa que determina el franquismo a partir de la guerra civil, como más adelante explicamos.

Además de esta perspectiva de conjunto que ofrecemos conviene valorar el significado de aportaciones concretas del escultismo en distintas provincias, ciudades o ámbitos regionales y nacionalistas²¹.

Así, a modo de ejemplo, lo vemos localizado en Granada, donde en 1913 se constituye el Comité Local de los Exploradores de España²². Fue el sacerdote Luis López-Dóriga, europeísta y viajero, más tarde exclaustrado, quien conoce el escultismo en Europa y lo introduce en esa fecha, con la colaboración de otros granadinos ilustres y convencidos, y lo vincula organizativamente a los Exploradores de España. La obra de Alaminos nos ofrece muchos e importantes detalles de la vida real y cotidiana de los exploradores granadinos en los años que nos ocupan, y no sólo sobre los aspectos burocráticos, las tensiones internas, el desfallecimiento en 1926 y la refundación, el éxito que alcanzan en plena Segunda República. También en su proyección ciudadana sobre la sociedad y su entorno. Nos quedamos con el comentario que introduce en los siguientes términos, «Los Exploradores granadinos intervinieron en numerosos servicios humanitarios, socorriendo a víctimas de terremotos, inundaciones, derrumbes, etc. Visitaron y ayudaron en asilos, tanto de niños como de ancianos, en hospitales y en barrios marginales. Organizaron campañas de Navidad e intervinieron en cuestaciones

y procesiones importantes» (ver pág. 28). Desde luego que manteniendo la actitud de servicio ciudadano, y colocando la excursión, la vida sana y la naturaleza en el centro de su acción pedagógica.

Además, estas unidades scouts granadinas adoptan pronto la novedosa metodología de patrullas de Roland Philips, participaron de forma activa en el jamboree de Londres (1920) formando un grupo de diez entre los 50 de la delegación española, y atienden cortésmente varias de las visitas de Baden Powell a España (1930, Cádiz; 1934, Gibraltar, en escala). Una trayectoria ejemplar en muchos aspectos la de estos scouts granadinos del primer tercio del siglo XX.

Los primeros pasos del escultismo en Cataluña nos ofrecen pautas muy semejantes al producido con Iradier en Vitoria, y posteriormente en otras ciudades de España. El capitán de caballería, Roselló, destinado a Barcelona, en 1912 introduce el método de Baden Powell y crea los Exploradores Barceloneses, incluidos con rapidez en la asociación de los Exploradores de España. En 1914 estos Exploradores tienen en Cataluña 21 agrupamientos y un millar de muchachos encuadrados en ellos²³. Habían nacido estos scouts en el contexto del renacimiento de la burguesía catalana, de la práctica del excursionismo como fenómeno social, y de la aparición de novedosas y excitantes experiencias de renovación pedagógica, a veces con tono nacionalista, y siempre inspiradas en la pedagogía activa, y en torno a personalidades atractivas como educadores, caso de Rosa Sensat, a su vez copartícipe del proyecto reformista de la Institución Libre de Enseñanza. Hay que reconocer que de manera desafortunada no logran apoyarse unos y otros, y los scouts entonces permanecen al margen, y con autonomía de esos otros movimientos culturales y sociales ya arraigados en Cataluña. La vía que hasta la etapa republicana van a seguir los Exploradores Barceloneses no es otra que la de los de España, presentando en general pautas de orden cívico, pero de orientación conservadora, con un peso excesivo del militarismo en el modelo pedagógico y los adultos en las tareas de orientación y dirección de la asociación. Podríamos hablar, de la mano de los autores ya citados, de un estancamiento en el número de asociados y en la vitalidad del escultismo durante los años 20 para el caso de Cataluña, de una prevalencia llamativa de elementos burgueses y un cierto distanciamiento respecto a otras corrientes educadoras novedosas.

Como los elementos internos de cada sociedad son los que van marcando el ascenso o el declive de los organismos e instituciones propias, desde la proclamación de la República cambian de forma acelerada muchas cosas en la sociedad española, y en Cataluña en particular, y esto se aprecia también en la vida de aquel escultismo. En 1933 la gran mayoría de los grupos scouts de Cataluña se distancia y escinde de los Exploradores de España, para que nazcan «Boy Scouts de Catalunya», con una orientación explícita de corte nacionalista catalán, lo que ya no va a abandonar nunca hasta nuestros días, a pesar del peso de la larga etapa de la dictadura franquista, o cuando se produce la gran explosión del escultismo católico desde 1959 en adelante, que también mantiene criterios nacionalistas al fin, aunque moderados. Se trata, es indudable, de una forma concreta de interpretar la ciudadanía activa que forma uno de los núcleos de la pedagogía scout, el compromiso transformador de la realidad jugando con el equilibrio en que se mueve siempre el escultismo, partiendo de lo local buscar lo global, la fraternidad universal.

José Ignacio Cruz ha estudiado en profundidad la historia del esculatismo en Valencia²⁴, lo que nos permite avanzar con firmeza en el comentario que hacemos. El comité provincial de Exploradores se constituye en 1913, bajo la presidencia del alcalde de la ciudad. Muy pocos meses después ya se habían constituido 12 grupos con 700 exploradores, y una elevada cifra de socios protectores (300). Aunque la orientación dominante entre los Exploradores Valencianos es la «de orden», conservadora y militarista, también emergen otras tendencias más centradas en aspectos pedagógicos, y de orientación regionalista. Ello da lugar a que en 1927 se constituya la Federación Regional Valenciana de Exploradores, donde conviven diferentes tendencias scouts, no sin problemas de ajuste ideológico y organizativo. Esta Federación tuvo durante la II República una influencia reducida en la sociedad valenciana, pues su ideología bienintencionada, la extracción interclasista de sus miembros y la metodología centrada más en el desarrollo personal que en la intervención social, este conjunto de factores limitó su influencia entre los jóvenes, precisamente en una etapa de tanta controversia política. Por otra parte, el talante moderado de los scouts valencianos evitó que se produjeran conflictos de intereses personales o nacionalistas como ocurría por ejemplo en Madrid o en Barcelona (en Valencia no hubo nada equivalente a la ruptura que se produce en Cataluña en 1933 con la aparición de los Boy Scouts de Catalunya).

En 1913 el obispo Camins introduce en Mallorca un esculatismo católico, de carácter parroquial entre familias de procedencia social media y alta, con instructores militares, maestros, sacerdotes, y se difunden con gran rapidez por varias localidades de la isla creando numerosas unidades scouts. Aunque el mismo Baden Powell visita la isla en 1929, lo cierto es que el esculatismo queda allí muy deteriorado durante la dictadura de Primo de Rivera, aunque vuelva a renacer con algunas dificultades en los años de la República, y de nuevo queda extinguido a la llegada de la guerra civil, aunque algunas de sus propuestas metodológicas sean reutilizadas por otras asociaciones juveniles del nuevo régimen²⁵.

Por proximidad y contexto, vamos a dedicar unas líneas al origen de nuestro entorno scout en Castilla y León. La presencia de grupos de Exploradores en capitales y pueblos de las provincias que formaban el antiguo Reino de León y Castilla la Vieja, que se corresponden al actual mapa de las autonomías de Castilla y León, La Rioja y Cantabria, va a ser un hecho social y educativo reconocido y relativamente expandido hasta 1936. A veces por mayor proximidad a Madrid, como sucede con Ávila y Segovia, la implantación del esculatismo es temprana, pues estas provincias se erigen en inmediatos y principales campos de operaciones de los grupos scouts que van formándose inicialmente en Madrid, teniendo también presentes los envidiables recursos naturales que poseen y que invitaban a su disfrute y uso pedagógico.

De forma parecida a como ocurre en casi toda España, también en varias ciudades de Castilla y León se va produciendo la instalación de unidades scouts en la segunda década del siglo XX: Burgos, Valladolid, Avila, Segovia, Palencia, Zamora, Toro, Peñaranda, Ciudad Rodrigo, Salamanca, y otras localidades. En todos esos lugares va germinando con éxito esta escuela juvenil de ciudadanía responsable, de buen hacer para la regeneración de España. El modelo organizativo y pedagógico de este esculatismo es el de los Explo-

radores de España, que se ha comentado más arriba, y que resulta bastante semejante en muchas localidades en lo que se refiere a actividades y proyecto pedagógico²⁶.

Por nuestra parte, entrando a concretar algunos elementos, en otras ocasiones hemos estudiado con algo más de detalle el nacimiento del escultismo en Salamanca, lo que acontece en 1914 y años posteriores en sus diferentes actividades scouts: primeras marchas, salidas a fincas próximas, excursiones, organización, visitas a ciudades y poblaciones cercanas, veladas teatrales y lúdicas, festivales musicales, visitas a enfermos, atenciones con personas mayores en hospitales y residencias, conferencias, celebraciones de San Jorge, concursos, recitales poéticos y musicales, reparto de distintivos y condecoraciones, funciones de cinematógrafo, publicación de la primera revista scout salmantina, titulada «El Explorador», y editada en 1916²⁷.

El primer escultismo salmantino ofrece una imagen heterogénea desde el punto de vista social, por su extracción, el tipo de niños y adolescentes que participan y los animadores que activan las tareas pedagógicas, porque los niños pueden asistir de forma gratuita, porque la inscripción mensual de 50 céntimos es asequible. Observamos una indudable dimensión social en los primeros Exploradores Salmantinos, no exenta de ciertas adherencias asistencialistas, representadas por ejemplo en la colaboración de las damas del ropero.

También apreciamos una cierta ambigüedad en el modelo pedagógico que siguen estos primeros scouts salmantinos. Algunos apuestan por la disciplina a ultranza, la retórica excesiva de los discursos patrióticos, el traje con sus formas, colores y elementos, las ceremonias y cortesías, el saludo, la apariencia externa, los desfiles en la ciudad. Otros parecen valorar más lo genuino de la propuesta educativa scout: actividad formativa al aire libre, la naturaleza, la marcha, las excursiones, el cultivo formativo del carácter del muchacho, la educación física, técnica y moral, el espíritu ciudadano, el acercamiento a los intereses del niño y del muchacho adolescente.

Durante estas primeras décadas del siglo XX los scouts salmantinos son apoyados por diferentes sectores ciudadanos: militares de diferente graduación, catedráticos de la Universidad de Salamanca (Luis Maldonado, de Derecho, entre otros), directores de periódicos (Mariano Núñez, director de *El Adelanto*, entonces un periódico liberal-republicano), Filiberto Villalobos (diputado destacado del partido republicano radical de Melquíades Álvarez, y más tarde Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en dos ocasiones durante la II República), Juan Domínguez Berrueta (catedrático de segunda enseñanza y escritor, de orientación conservadora), Mariano Reymundo (presidente de la sociedad excursionista salmantina y catedrático de Ciencias), entre otros muchos más colaboradores y simpatizantes de los jóvenes exploradores salmantinos. Lo cierto es que el escultismo se fue expandiendo con gran rapidez, con reconocimiento social y prestigio entre sectores sociales muy diversos, y coincidiendo en el factor fundamental y aglutinante, como era la educación del carácter a la inglesa y la ciudadanía activa, el compromiso en la mejora de las condiciones de vida de los conciudadanos.

Veamos otra circunstancia distinta donde no cuaja el escultismo, por diferentes motivos. El caso de una ciudad industrial y obrera como Béjar, pero en un contexto acogedor y atractivo de naturaleza bella y explosiva, es significativo de cómo no siempre el

escultismo encuentra un clima favorable para su desarrollo y consolidación. Reticencias de algunos sectores sociales católicos a veces hacia un movimiento educativo de origen inglés y protestante, y la posterior canalización de una de las iniciativas clásicas del escultismo como son las excursiones hacia el montañismo deportivo sin más, conducen a que una iniciativa frágil en su gestación y nacimiento en los ambientes bejaranos finalmente muera pronto por inanición. La clave del fracaso aquí se encontraba en la ausencia de apoyo social ciudadano, en la confusión del proyecto educativo con la retórica de los elementos superficiales y el formalismo, y con la práctica deportiva y el excursionismo sin más complementos ni trasfondo. Y a ello hay que añadir uno de los factores siempre decisivos en el escultismo, y en toda acción pedagógica, como es la calidad humana, técnica y formativa en la parte pedagógica de un buen equipo de educadores, de animadores o responsables. En la ciudad textil de los Duques que merecieron la dedicatoria del Quijote por parte de Cervantes, nada menos, por haber sido en su día generosos mecenas de la cultura, esto había fallado.

El proyecto de educación ciudadana activa que debiera haber suscitado la propuesta educativa scout no encontró eco suficiente, y por ello el paso del escultismo allí fue episódico y efímero, pues solamente promovió algunas actividades con los niños y adolescentes de la ciudad, y con dificultades, entre 1927 y 1932. Y de forma curiosa, en pueblos de su entorno de las provincias de Cáceres, Avila y Salamanca (Casar de Palomero, Becedas, Ceclavín, Barco de Avila, Plasencia, Casar de Cáceres, Peñaranda de Bracamonte y otros), entidades de población de relativa importancia, y con menos dinamismo industrial y social que Béjar, van a ser capaces de sostener grupos y unidades scouts durante varios años hasta que se produce el inicio de la guerra civil y la inmediata suspensión obligada de actividades, ordenada de manera definitiva en 1940 por las autoridades franquistas²⁸.

Ya en la segunda década del siglo XX, muy pocos años después del nacimiento del escultismo en Inglaterra, puede observarse por toda la geografía española una amplia expansión y diseminación de unidades scouts. Han proliferado con mucho entusiasmo por doquier, tal vez buscando cubrir más expectativas de las posibles, pero es un hecho real. Los educadores scouts realizan con niños y adolescentes actividades atractivas para ellos: excursionismo, prácticas deportivas, ascensos a la montaña, ski, excursiones, visitas artísticas, marchas, campismo, fuegos de campamentos, grandes juegos, aventuras, descubiertas, representaciones teatrales, veladas recreativas, pero también servicios de respeto a la naturaleza, atenciones sociales a demandas de la comunidad.

Recapitulando, hemos de indicar que antes de 1936 el mapa organizativo scout en España está constituido por federaciones, al menos desde 1930, y el escultismo todavía se encuentra en una etapa de clarificación e imagen dentro de la sociedad (algunos mantienen la confusión con escuelas militares, de manera interesada o no). Pero es significativa la celebración del jamboree (reunión internacional de los scouts del mundo) en 1929, en Barcelona, con 14 delegaciones scouts de países extranjeros, y ese mismo año visita España Baden Powell, en tareas de animación e imagen institucional, cuando el escultismo en muchos países es una realidad educativa altamente consolidada (antes de 1939 está implantado en 43 países, con 3.3 millones de miembros en sus filas), siendo

reconocido como un movimiento que contribuye a la educación de ciudadanos activos y responsables a través de una metodología propia cada vez mejor legitimada y valorada en términos científicos por la pedagogía del momento.

Cuando se proclama la II República en España el escultismo entre nosotros no era tan próspero como en otros países de influencia británica, pero se encontraba en fase ascendente, y a la expectativa de lo que pudiera derivarse del nuevo régimen republicano. La Dirección General de Seguridad del Estado aprueba nuevos estatutos para los Exploradores en 1932, pero inicialmente se suprimen todas las subvenciones y ayudas oficiales para el funcionamiento de la organización scout (es probable que por la connotación monárquica que se desprende del apoyo que el escultismo tuvo por parte de la monarquía española, y del mismo rey Alfonso XIII y familia). Muy poco después esta actitud de los republicanos va a ser corregida, a medida que se consolida la República, e incluso llega a ser nombrado el presidente republicano Niceto Alcalá Zamora como presidente de honor de los Exploradores de España en 1933, seguramente influenciado por el general Miaja, de conocida adscripción republicana, y probablemente masón y de fuerte sensibilidad hacia el mundo británico.

Por estos años republicanos emergen los llamados Scouts Hispanos²⁹, de orientación católica, pero sin ser reconocidos por las autoridades nacionales ni los organismos scouts internacionales. Este grupo adopta posiciones semejantes a la de los Scouts de France y los Scouts Catholiques Belgues, e inician un periodo de disidencia interna dentro de la asociación de los Exploradores de España. Ello contribuye a que las autoridades eclesiásticas españolas no vean con buenos ojos el estilo autónomo de funcionar de los Exploradores. Nacen también en 1933 los Boy Scouts de Catalunya, como ya hemos indicado, como una apuesta nacionalista y republicana, aunque no son al fin reconocidos por las autoridades hasta 1934.

SIEMPRE HACIA DELANTE

Este lema del escultismo mundial nos impulsa a continuar reflexionando siempre en torno al valor pedagógico del escultismo, a su actualidad, a la urgencia de descubrir a cada instante los compromisos inherentes a una ciudadanía responsable y crítica, y al papel educador que este movimiento juvenil debe desempeñar en cada contexto histórico y cultural.

No es esta la ocasión apropiada para hacer balance de la aportación del escultismo en la España que se adentra en la guerra, hasta que son suspendidas todas las actividades scouts por una orden superior de la dictadura militar en 22 de abril de 1940, orden y normativa que permanecen vigentes hasta 1964. Algunos sectores scouts pretendieron adaptarse al nuevo régimen político, pero no les fue permitido por las nuevas autoridades militares. Otros, la inmensa mayoría de los que fueron persistentes e ilusionados, se movieron tímidamente en la clandestinidad, o encontraron cobijo en ámbitos parroquiales o de colegios católicos, donde pudieron mantener la llama del espíritu del escultismo mediante la realización de algunas actividades excursionistas, lúdicas y formativas. En la mayoría de las agrupaciones scouts de toda España con la llegada del franquismo se produce una muerte real por inanición y falta de apoyo de

todo orden, además de la presión de las organizaciones del Frente de Juventudes del régimen fascista. Solamente ya en los años sesenta se produce una cierta tolerancia de los grupos scouts, hasta su reconocimiento público posterior en 1977, una vez desaparecida la dictadura.

Durante los largos años de prohibición que padece el esculatismo en España, incluso de persecución intolerante a veces, en especial en los primeros momentos de dureza, rigor y aislamiento del nuevo régimen, se oyen discursos descalificadores del esculatismo y de sus raíces inglesas. Recogemos un testimonio, revelador y sobrecolector a un tiempo, aparecido en la prensa oficial del régimen de Franco en enero de 1941, haciendo un comentario despectivo de Baden Powell y su obra, al producirse su muerte en Kenia (8 de enero de 1941). Como nos parece tan antológico y expresivo de la imbecilidad histórica en que se escribe, lo recogemos como elemento de reflexión.

Ha muerto en Nairobi, junto al ecuador que median sus pantalones cortos, Lord Baden-Powell, el fundador de los boy scouts ¿Quién lo recordaba ya en medio de este mundo, tan incapaz de filantrópicas empresas? Como el Esperanto, el Naturalismo, la Liga de los Derechos del Hombre, también los boy scouts habían muerto antes que su fundador, y éste, como los hombres que se dedican a una obra y la pierden, era un cadáver viviente allí cerca del país de las momias, espectro del tiempo pasado, con aquella calidad tan de obra póstuma, que se atribuía en España, por ejemplo, al Marqués de Albuernas.

Lord Baden Powell fue el primero y el último boy scout muchacho de ochenta y tres años, superviviente de una idea británica junto a unos cuantos jóvenes franceses y unos niños de Logroño, que en aquel paisaje caliente lleno de versos de Berceo y de batallas, en el nombre de Dios-reyes de Nájera y Monjardín, condes de Castilla y Santa Inquisición- estaban como caídos de una guindola, y esto acabó lo que pretendía conseguir la conquista británica, masónica y pacífica de todas las juventudes del mundo.

No se puede negar a lord Baden-Powell la clarividencia. El adivinó con una antelación de varios años, que las juventudes del mundo sentirían un día la llamada de una vocación militante, para barrer los prejuicios civiles del liberalismo, ya incapaces de entusiasmo. Baden Powell, como ahora el Presidente Roosevelt, mentalidad anglosajona, quiso servirse de una vocación nueva para mantener el orden liberal y democrático en el mundo. Reunió a los jóvenes de todos los pueblos y les enseñó el paso militar, el campamento y la gimnasia, la forma exterior de la milicia y luego les vertió las especies democráticas, no en forma de problemas clasistas, como el socialismo, no en forma de programas políticos, como los partidos legales y turnantes, sino bajo la forma de razones sentimentales y poéticas. La unión de todos los pueblos. La fraternidad universal. La paz entre todos los hombres. Y vinieron los tamborees, la tradición gimnástica de la gotosa Sociedad de las Naciones, de la abotargada unión de todas las iglesias.

Todo muy internacional, pero el nombre era inglés, los mandos ingleses, las costumbres inglesas, anulando a las patrias y dando a todos una civilización suave, melada, sensiblera, deportiva y llena de admiración por Inglaterra ¿Qué hermosos himnos de Rudyard Kipling podrían catarse en aquella inmensa muchedumbre de colegiales de Eton, a la mayor gloria de Inglaterra!

Le ha fallado el proyecto a Lord Robert Baden-Powell. En Francia y en Bélgica sus boy scouts se convirtieron en monaguillos que sustitúan en las horas libres el sobrepelliz y el incensario por la camisa parda y el bastón esculista. En otros países, la institución britanizante, los rotarios con pantalón corto llevaron una vida lánguida. En otros, finalmente, se oyó la llamada auténtica y toda la panoplia deportista y pacifista se vino abajo casi con la sola excepción de Logroño. Hubo milicias y campamento y fortaleza, pero al servicio del espíritu, de su fortaleza y de su triunfo.

Al servicio en todas partes de la patria, del pan y de la justicia. Y en vez de los fuegos del ritual powelliano, hubo a la altiva intemperie, una guardia arma al brazo bajo las estrellas.

Para que esta juventud en armas imponga el predominio en el mundo, es necesario que la otra doctrina, la que reunía a la falsa juventud de los boy scouts en su vanguardia, desaparezca para siempre. Como un presagio funesto ha desaparecido definitivamente su fundador, allí en Kenia, en el África, que siempre se llamó incógnita, y que es una incógnita cuya solución verdadera esperamos ahora³⁰.

Fueron años de pérdida de oportunidad para el esculptismo en España, mientras en buena parte del mundo se asistía a un crecimiento espectacular de este movimiento juvenil, sobre todo en inmensos territorios muy poblados de Asia y África, coincidiendo con los procesos de descolonización, y con la necesidad de consolidar culturas democráticas y ciudadanas entre los millones de miembros jóvenes de los no menos jóvenes y emergentes países a su independencia y autoafirmación. Fueron también para el esculptismo español larvado, oculto, clandestino y luego tolerado, años, no obstante, de búsqueda de salidas educativas para la formación de los adolescentes por la vía de asociacionismos católicos, incluso en casos aislados dentro de las estructuras asociativas oficiales del entonces llamado Frente de Juventudes.

Lo cierto es que en los años setenta del siglo XX, en los finales de la dictadura y en la transición y primeros años democráticos, el movimiento scout en España, ya reconocido dentro de los organismos mundiales desde 1977, a través de las diferentes asociaciones scouts existentes (Asociación de Exploradores de España, Movimiento Scout Católico, Minyons Escoltes i Guies de San Jordi, Escoltes Catalans, Scouts de Baden Powell), van a desempeñar un papel decisivo y protagonista en el establecimiento de las primeras políticas de juventud, en la transición hacia la democracia, en los años ochenta y finales de siglo. Y lo que es mucho más importante, van a erigirse para niños, adolescentes y jóvenes en un referente asociativo y pedagógico, de carácter lúdico, libre y de adhesión voluntaria a un proyecto educativo en pro de la ciudadanía, del aprendizaje cívico más radical y auténtico.

La pregunta que nos formulábamos al comienzo de este texto sobre la contribución del esculptismo a la regeneración de España en el primer tercio del siglo XX, mediante un método educativo peculiar para niños y adolescentes, diferente a la institución escolar y a otras educativas, casi siempre fuera del alcance de las políticas educativas oficiales, centrado en el cultivo de la ciudadanía activa, no tiene fácil respuesta ni un canon mensurable y de fácil control. Entre otras razones porque el esculptismo, como movimiento e institución educativa, siempre y en todas partes del mundo, colabora y se integra en el proyecto educativo y transformador de otras formas de actuación pedagógica (por ejemplo, la escuela, la familia, otras iniciativas asociativas lúdicas y juveniles, públicas y privadas). Y los resultados de los efectos de la educación a medio y largo plazo sólo pueden advertirse con la distancia del tiempo, con la lógica depuración de las prácticas sociales.

Y sobre todo, debemos interrogarnos ¿es posible cuantificar y mensurar las conductas ciudadanas activas, y atribuir al esculptismo una cuota de responsabilidad positiva en la mejora de las condiciones ciudadanas de un país o una sociedad en concreto? Aquí sólo nos podemos mover en conjeturas y apreciaciones indirectas observables en la

España de la época, en valoraciones cualitativas e impresiones derivadas de comentarios públicos en la prensa o documentos de época que nos trazan una imagen más que favorable de este movimiento educativo juvenil que desarrolla sus tareas educadoras con espíritu lúdico, basado en la adhesión libre y voluntaria de sus miembros, practicando una pedagogía activa, y situando la ciudadanía activa entre los elementos preferentes de su atención y compromiso. Volvemos a recordar que este movimiento educativo padece una interrupción rotunda en la España del franquismo, por lo que desde una lectura en tiempo largo debemos situarnos ya en los finales del siglo XX e inicios de nuestro siglo para lograr una apreciación de los efectos sociales, educativos incluso políticos de la ciudadanía activa scout después de observar entre nosotros al menos dos generaciones de práctica de la pedagogía scout en libertad, único espacio posible de esa ciudadanía responsable.

Debemos también dejar constancia de la diversidad de prácticas que encierra un movimiento como el escultismo, que dista mucho de ser homogéneo en España. Como se ha visto más arriba, es preciso reconocer, ya en esta primera etapa de los scouts, que existen modelos diferentes de orden cultural, lingüístico, nacionalista y ciudadano, tal como se manifiesta en Cataluña, y en menor grado también en Baleares y Valencia, y en el resto de España a través de lo que entonces representa la asociación Exploradores de España. Vienen a ser dos formas diferentes de comprender la regeneración de España a través del compromiso ciudadano y activo en la Restauración y la República.

Más cerca de nosotros, podemos afirmar que las políticas de juventud de la España democrática de los últimos treinta años deben al escultismo muchas propuestas activas, ideas y jóvenes comprometidos por la mejora de nuestra sociedad desde la parcela educativa. Lo que significa que el mensaje central de la propuesta del escultismo, de la idea genial del inglés Baden Powell en pro de la formación de una ciudadanía activa entre los jóvenes, ha sido influyente durante un siglo, y hoy lo es en España y en todo el mundo mucho más que nunca con anterioridad. ¡Siempre adelante, es el lema del escultismo, que sigue siendo vivo! ¡Siempre listos y dispuestos a construir un mundo mejor desde la educación, la paz y la fraternidad universal! ¡Be prepared!

NOTAS

¹ Por no extendernos aquí en la cita de una nómina extensa de libros y artículos, sugerimos la lectura de algunos que nos parecen ejemplares entre nosotros, como los de BRELIVET, Alain: *Scouts sans frontières. Le scoutisme dans sa dimension internationale*. París, L'Harmattan, 2004; PARSONS, Timothy H.: *Race, resistance and the boy scout movement in British colonial Africa*. Athens OH, Ohio University Press, 2004; WORLD ORGANIZATION OF THE SCOUT MOVEMENT (WOSM): «World scouting report 2006: Youth, a force for development». Genève, World Scout Bureau, http://www.scout.org/en/content/download/17075/157813/file/WSR2006_EN.pdf; VALLORY, Eduard: *L'escollisme mundial*. Barcelona, Proa/Institut d'Estudis Catalans, 2010; GONZALEZ-AGAPITO, Josep (ed.): *Escollisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*. Lleida, Pagés editor/Institut d'Estudis Catalans, 2009.

² Cfr. BOVET, Pierre: *Baden Powell, educador de juventudes*. Madrid, Espasa Calpe, 1935, pág. 51.

³ Cfr. ROSENTHAL, Michael: *The character factory: Baden-Powell's boy scouts and the imperatives of Empire*. New York, Pantheon books, 1986; SPRINGHALL, John: «Baden-Powell and the Scout Movement before 1920: Citizen training or soldiers of the future?». *The English Historical Review*. 102, 405 (October 1987) 934-942; WARREN, Allen: «Sir Robert Baden-Powell, the Scout Movement and citizen training in Great Britain, 1900-1920», *The English Historical Review*. Vol. 101, 399 (april 1986) 376-398.

⁴ Cfr. ALBERONI, Francisco: «La juventud frente al desafío de la historia», pp. 245-254, y FERRAROTTI, Franco: «La juventud en pos de una nueva identidad social», pp. 255-269, en UNESCO/VVAA: *La juventud de los años ochenta*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1983.

⁵ Cfr. MAYEUR, François: «Jeunesse en mouvements», *Histoire de l'Éducation*. Paris. 29 (1986) 3-20.; SANTONI RUGIU, Antonio: «Moviments, associacionisme i educació juvenil entre el vuitcents i els primers anys del nou-cents». *Educació i Història*. Vic. 6 (2003) 9-18.

⁶ Cfr. FERRIERE, Adolfo: *La escuela activa*. Madrid, Francisco Beltrán, 1932 (2ª), pág. 184.

⁷ Cfr. BOVET, Pierre: *El instinto luchador*. Madrid, Francisco Beltrán, 1922, pp. 310-319.

⁸ En realidad, el fundador siempre consideró que 1909 fue la fecha de creación del escultismo como organización, si bien la primera experiencia pedagógica scout es la de Brownsea en 1907 y la publicación de «Scouting for boys» es de 1908.

⁹ Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación social en los movimientos juveniles». *Cuadernos de Realidades Sociales*. Madrid. 37-38 (1991) 141-147.

¹⁰ Cfr. MAYORDOMO, Alejandro: *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel, 1998.

¹¹ Cfr. BARNÉS SALINAS, Domingo: *Psicología*. Edición crítica de José María Hernández Díaz. Madrid, Biblioteca Nueva, 2008 (primera edición de 1918); HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Psicología en España a principios del siglo XX. Emergencia de una disciplina», pp. 79-88, en VVAA: *El currículo: historia de una mediación social y cultural*. Granada, SEHDE/Ediciones Osuna, vol. I. 1996; IDEM: «De niño a escolar. El alumno como construcción pedagógica», pp. 99-120, en VVAA: *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, FGSR, 2006.

¹² Tenemos la fortuna de disponer de una pequeña joyita familiar. Se trata de la «Cartilla oficial del Explorador», que perteneció a Domingo Sánchez Briz (hermano de mi abuela materna, o tío-abuelo nuestro), quien fue miembro de los Exploradores de Ávila en la segunda década del siglo XX, cuando era niño y adolescente. Hemos tenido la fortuna de encontrarlo entre los libros de la biblioteca de familia, algo ajado por el uso, pero perfectamente legible. Los datos bibliográficos de este documento tan valioso en lo sentimental, pero tan pertinente como documento histórico, son los que siguen. EXPLORADORES DE ESPAÑA: *Cartilla oficial del Explorador. Vol. I* Madrid, Comité Directivo Nacional de los Exploradores, 1913, págs.124. El formato es desde luego muy manejable, muy adaptado a la mano de un niño, pues es de solamente 8x11 cms. En este punto nos permitimos recordar que todavía en los años setenta del siglo XX algunos de los instrumentos de manejo y progreso de los scouts, que nosotros mismos hemos utilizado, eran muy semejantes en cuanto a formato y estructura, incluso física, si bien los contenidos y orientaciones pedagógicas internas ya habían evolucionado, como es lógico.

¹³ Cfr. IDEM, *Ibidem*. págs. 5-7.

¹⁴ Cfr. IDEM, *Ibidem*. Pág. 7-8

¹⁵ La expresión completa del texto de la promesa es, según aquella redacción de 1913: «Yo prometo por mi honor hacer cuanto de mi pudiera por cumplir los deberes para con Dios y para con el Jefe del Estado; amar a mi patria, serle útil en todos los momentos y respetar sus leyes; obedecer el código del Explorador»

¹⁶ El código del scout, del explorador (redacción de 1913 en España) consta de doce leyes: 1. Es honrado y su palabra merece absoluta confianza. 2. No teme el ridículo cuando de ejecutar obras nobles se trata. 3. Es obediente, disciplinado, leal. 4. Tiene iniciativas, pero también es consciente de la responsabilidad de sus actos. 5. Es tolerante, cortes y servicial. 6. Es amigo de todos, considera a todos los scouts como hermanos suyos sin distinción de clases. 7. Es valiente y tiene afán por ser útil y ayudar a los débiles. 8. Hace cada día una buena acción, por modesta que sea. 9. Ama a los animales, los árboles y las plantas. 10. Es limpio y siempre está alegre. 11. Es austero, trabajador, tenaz y perseverante. 12. Su mayor honor como scout es serlo, porque este título supone alteza de miras y nobleza de sentimientos.

¹⁷ Así expone la Condesa, «El inglés que fundó la institución observó bien; el carácter y la voluntad son lo primero que necesitan las naciones desarrollar poderosamente. Grandes inteligencias hay pocas, requiere, además, la altura de inteligencia, una cultura que guarde con ella proporción, es decir, que la tierra fértil exige intenso cultivo. El carácter, la línea de su formación, no vacilo en decir que interesan más a la sociedad que la labor del cerebro. Además, en la adolescencia existe la inclinación a reunirse en grupos. La individualidad no está lo suficientemente definida para que cada cual se baste a sí mismo. El español, especialmente, vive en pandilla, en trínca, en tertulia; necesita reflejar su propio ser a cada instante en la impresión de otro ser. Saber estar y andar sólo es, sin duda, una fuerza, pero ¿cuántos la tienen? Digo estar sólo en compañía del alma, de la conciencia y del pensamiento. A la edad de los exploradores (yo les hubiera llamado, activos, y en vez de escultismo, neologismo que no me gusta, diría activismo) a esa edad, digo es mala la soledad para el hombre y no muy buena la compañía, si no es excelente y no tiene un fin señalado y provechoso. Asociarse en sociedad, confesable

y noble es despabilarse, es enderezarse, es desperezarse, es reforzarse, es lavarse los ojos con agua de lluvia, es vigorizar el corazón. Por eso he visto, con el mayor agrado, la idea de los exploradores, contraria a las antipáticas germanías de golfos, chullillos, randas y gateras, que como una lepra nos comen y pudren hasta las entrañas, y que han de convertirse en hampones, matones, jueguistas, curdas y otros degenerados, divertidos en escena, pero funestísimos en la realidad», cfr. PARDO BAZAN, Emilia: «¿Qué pienso de los Exploradores?». *El Explorador*. Madrid. Año I, 3 (1913) pág. 3.

¹⁸ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María: «Unamuno, el fútbol y la educación», pp. 122-124, en IDEM: *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca, Hespérides, 2001.

¹⁹ LOPEZ LACÁRCEL, José María: *Historia de scouts de España. Así fuimos, así somos. Exploradores de España*. Madrid, Federación de Asociaciones Scouts de España, 2003; BUENDIA, F.: *Los Exploradores de España*. Madrid, Impr. Tutor, 1984; GENOVÉS, E.: *Cronología del Movimiento Scout*. Madrid, Impr. Tutor, 1984.

²⁰ Transcribimos parte de la carta que envía Baden Powell a los scouts españoles, al regresar a Inglaterra, poco después de haber visitado España en 1918. «Mis queridos hermanos los Exploradores de España: Fui a vuestra patria llevando a ella un cariñoso mensaje de salutación para todos vosotros de los boy scouts ingleses; a mi llegada me encontré con una infinidad de telegramas, todos ellos expresión de una calurosa bienvenida de los Consejos de España, habiendo recibido saludos de 280, compuestos de más de 26.000 muchachos. He tratado de contestarles someramente, pero me es imposible expresar exactamente la sorpresa y placer grande que me han producido, mostrándome que los exploradores de España poseen el mismo buen espíritu que anima a los scouts de otros países del mundo. Me es muy grato saber que no sólo poseáis el espíritu scout, sino que obráis de acuerdo con él, habiendo prestado excelentes servicios públicos en diferentes puntos, y que entre otras cosas, en ocasiones diversas, ahora más especialmente al prestar valiosa ayuda a las autoridades para combatir la actual epidemia. Muestra esto que obráis como es vuestro deber de buenos ciudadanos, que es la finalidad de vuestra labor como scouts. Habéis cumplido con vuestro deber. Seguid por ese camino. En Inglaterra los scouts tenemos un dicho: «One a scout, always a scout», que quiere decir que cuando dejemos de ser muchachos debemos conservar los mismos ideales como ciudadanos. ¡Scouts! He visto a algunos cientos de vosotros en Madrid, Talavera, El Escorial, Irún y San Sebastián; si todos los demás están tan bien instruidos como éstos, es evidente que formáis una asociación magnífica. Siento no tener más que un cuerpo y no poder así estar en varios puntos a un tiempo. Me es imposible visitaros a todos, veros a todos, como desearía; pero espero, y los scouts de Inglaterra esperan conmigo, que, cuando la paz vuelva, muchos de vosotros vendréis a vernos a Inglaterra, como ya lo hizo en 1913 un grupo vuestro. Entre tanto, espero que cumpliréis vuestro lema: Siempre adelante, y os preparéis para vuestra visita». Cfr. BADEN POWELL, R.: «Carta del fundador de los scouts», *El Explorador*. Madrid. Año VI. 84 (1918) pág. 1

²¹ La bibliografía en este punto es abundante, además de los ya citados, a la consulta de: LOPEZ LACÁRCEL, José María: *Los Exploradores Murcianos (1913-1940)*. Murcia, Mediterráneo, 1986; SEGURA SALADO, J.: *Los Exploradores de Soller (Boy Scouts, 1913-1923)*. Mallorca, s.e., 1984; GENOVÉS, E.: *Las publicaciones sobre escultismo en España, 1912-1940*. Madrid, 1994;

²² Cfr. ALAMINOS, Antonio: *Breve historia de los scouts de Granada, 1913-2002*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.

²³ Cfr. BALCELLS, Albert y SAMPER, Genis: *L'escultisme català (1911-1978)*. Barcelona, Barcanova, 1993; BALCELLS, Albert: «L'escultisme a Catalunya (1912-1975)», pp. 13-22, en GONZALEZ-AGAPITO, Josep (ed.): *Escultisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*. Lleida, Pagés editor/Institut d'Estudis Catalans, 2009.

²⁴ Cfr. CRUZ, José Ignacio: *Escultismo, educación y tiempo libre. El asociacionismo scout en Valencia*. Valencia, Fundació Scout Sant Jordi, 2008. En realidad es la segunda edición ampliada de la obra que se publica en 1995, editada por el Institut de la Joventut del País Valencià.

²⁵ Cfr. CERDA MARTIN, M.: *L'escultisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1999.

²⁶ Cfr. TEJEDOR MARDOMINGO, María y HERNANDEZ DIAZ, José María: «El escultismo en Castilla y León (1970-1983)», *Historia de la Educación*. Salamanca. 22-23 (2003-2004) 139-166.

²⁷ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María: «Los inicios del escultismo en Salamanca, 1914», pp. 117-121, en IDEM: *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca, Hespérides, 2001; IDEM: «Boy Scouts, su constitución en Salamanca», *Abogaya. Revista scout de tiempo libre*. Salamanca. 10-11 (1982) 30-36.

²⁸ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María: «Excursionismo, escultismo y educación social. Los Exploradores Bejaranos (1927-1932)». *Estudios Bejaranos*. Béjar. Centro de Estudios Bejaranos. 15 (2011). En imprenta.

²⁹ Cfr. MARTINEZ, J.: *Scouts Hispanos. Educación cristiana, patriótica y cívica*. Madrid, Apostolado de la Prensa, 1934.

³⁰ Artículo publicado en *Arriba España*, diario de Pamplona, en enero de 1941.

INFLUENCIA DEL POSITIVISMO BRITÁNICO EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

Angel C. Moreu
amoreu@ub.edu
Universidad de Barcelona

1. CENTRANDO EL TEMA

Asomarse al estudio de las influencias inglesas en la pedagogía española contemporánea comporta vestir un escenario que puede acabar abarrotado de elementos de difícil ordenación. El complejo proceso de la selección de elementos teóricos, coordinadas espaciotemporales y personajes, se une a otro no menos complejo: el de la confección de un creíble guión que refleje las circunstancias en que se produce la influencia inglesa en el panorama pedagógico español de los siglos XIX y XX. Plantearse llevar a término esta empresa constituye un reto interesante, y, quizás, incluso apasionante; porque, como en el viaje de Kavafis, al margen del interés que pueda tener el puerto en que recalemos, lo interesante está en la ruta. Revisitar el pasado del pensamiento y la ciencia de dos culturas, de dos cosmovisiones, de dos potencias hegemónicas en la historia política, económica, cultural y artística del Occidente moderno y contemporáneo, no cabe duda que resulta no sólo interesante sino apasionante.

Las dos ricas tradiciones que intervienen, la británica y la hispánica, aportan a la historia de los discursos pedagógicos una ingente cantidad de referencias que explican, enmarcan y miden las influencias en estudio. Ha de resultar clarificador, pues, dedicar un mínimo espacio a considerar cómo se han elegido las fuentes, qué ámbitos de la filosofía y la ciencia requieren un tratamiento destacado, qué descubre la cronología y la cartografía específicas de esta relación hispanobritánica, quiénes han sido los protagonistas, etc.; anclajes todos ellos que han de modular la libertad y la responsabilidad del historiador en la elaboración de este discurso, que intenta abordar las influencias del positivismo inglés en la pedagogía española contemporánea.

El positivismo llegó a ser el paradigma (Kuhn, 1971; Kuhn, 1979) de la ciencia omnipotente en el concierto interparadigmático europeo de la primera contemporaneidad. La rotundidad de esta afirmación -al margen de otros paralelismos y contrastes con,

entre otras, la ciencia de los románticos alemanes o la de los neotomistas de Lovaina y Milán-, explica el entusiasmo que provocó en buena parte de Europa la revolución técnica e industrial, coronación de la idea ilustrada de progreso. Y es que el positivismo más radical proponía definitivamente un higiénico abandono de la esperanza en lo sobrenatural, encumbrando la ciencia como referente único de cualquier planteamiento moral, sociopolítico y religioso, tanto en su versión comtiana como en su versión evolucionista.

SOBRE LAS REFERENCIAS

En trabajos de amplio espectro como éste, las fuentes primarias y secundarias resultan de todo punto inabarcables, y un mínimo sentido común aconseja en este tipo de trabajos su valoración, selección y ordenación para posibilitar la obtención de un resultado aceptable y útil, remitiendo al lector a las bibliografías disponibles. Porque, en principio, todo interesa: la peripecia vital de los protagonistas, la producción bibliográfica propia y la de sus glosadores, las instituciones que los acogen, el entorno cultural de los países o regiones de procedencia, las relaciones intelectuales que promueven, etc. Es así que representar el pasado (en el sentido de hacer presente de nuevo, otra vez) requiere del historiador una especie de vaciamiento –semejante al del actor dramático- para adentrarse en un nuevo presente histórico en el que ha de vivir y con el que ha de convivir en la soledad de su estudio durante el ejercicio investigador. De esta manera, el historiador, transmutado en curioso observador de una nueva realidad (en este caso la del entorno del pensamiento y la ciencia española e inglesa de los siglos XIX y XX), estará en condiciones de intentar ordenar esa nueva realidad a la que accede mediante la representación.

Ordenar la realidad -naturalmente desordenada y, por definición, híbrida (no sé si líquida)- siempre ha comportado la confección de instrumentos intelectuales que sirven a ese empeño ordenador con resultados a veces de dudosa utilidad. Generaciones, movimientos, escuelas, corrientes, taxonomías, -ismos, etc., pueden resultar didácticamente útiles para la memoria, la docencia o la consulta, pero cabe el error de considerar estos instrumentos didácticos como fin último de la representación, como metodología única para lograr la exhaustividad historiográfica, conduciendo al historiador -si se queda ahí- a ejercer de taxidermista, embalsamador, o, en el mejor de los casos, cronista de un proceso, período o acontecimiento del pasado, sin vinculación posible con el presente y el futuro. Por el contrario, y en el otro extremo, aparecen nuevas formas de historiar que han abandonado definitivamente los instrumentos de la historiografía clásica, descontextualizando el relato, acomodando la representación a la propia conveniencia, o dejando que el discurso fluya desprovisto de los utilajes mentales de los protagonistas que lo hicieron posible en el pasado.

Se hace necesario, pues, buscar una posición estratégica situada entre ambos extremos para eludir esos peligros que provocan algunas metodologías impuestas desde el inmovilismo epistemológico o desde el sensacionalismo postmoderno. Además, la reflexión anterior resulta procedente por cuanto el estudio de la recepción de influencias, cualesquiera que éstas sean, normalmente conduce al descubrimiento o constatación de que su procedencia, en el sentido geográfico del término, no es única. Así, el primer mecanismo de ordenación conduce en este caso a situar el punto de partida en el Reino

Unido de Gran Bretaña e Irlanda, ejerciendo ya de buen principio una primera torsión que obliga a dejar en segundo plano, o a dar una preeminencia menor, al hecho de que el núcleo del paradigma positivista tiene una raíz francoanglogermana, cuyos ecos e influencias se extienden con más o menos intensidad por toda Europa y América. Focalizar la atención en el Reino Unido y España no debe distraer al lector de esa otra realidad más amplia de la que el tema en cuestión forma parte. Efectivamente, en la valoración de las referencias, y al margen de la especificidad que el nuevo pensamiento científico positivo imprimía en los diferentes países europeos, se ha de tener en cuenta que la recepción española del positivismo inglés había de competir con la recepción y la influencia de otras procedencias, como la alemana y la francesa, sin olvidar la presencia en nuestro entorno también de los vientos positivistas procedentes de Italia, Ginebra y Rusia, hasta que el declive del positivismo europeo cede el protagonismo científico, tecnológico y filosófico a Norteamérica tras la Segunda Guerra Mundial.

Obviamente y siguiendo con las pautas que guían la selección de las fuentes, el foco de atención al que se refiere la influencia del positivismo inglés en este trabajo se centra en el pensamiento pedagógico español. Por tanto se hará necesario forzar una nueva torsión en el sentido de contemplar prioritariamente aquellas disciplinas, ciencias, saberes o referencias que, procedentes del entorno positivista inglés, ejercieron, o no, su influencia en la pedagogía española, en aquel tiempo empeñada en encajar su nueva identidad como ciencia de la educación en un entorno tomado ancestralmente por la fortaleza, al parecer inexpugnable, del escolasticismo. Esta nueva torsión, que plantea la concreción interdisciplinaria, significó para España la tesitura de haberse de enfrentar a la nueva realidad epistemológica foránea de disciplinas que, como la psicología o la naciente sociología, ahora contemplaban para su desarrollo la apertura a un discurso centrado en la construcción interdisciplinaria, en claro y brusco contraste con la bien ordenada epistemología escolástica contrarreformista. Habrá que centrar la mirada, pues, en la nueva psicología experimental y en la emergente sociología positiva de procedencia inglesa para, en el marco general caracterizado por el protagonismo de la ciencia, calibrar la influencia del positivismo inglés en el pensamiento pedagógico español contemporáneo.

LA SITUACIÓN DE PARTIDA EN EL REINO DE GRAN BRETAÑA Y ESPAÑA

Una primera mirada a la historia de Gran Bretaña y España descubre en su pasado un paralelismo coincidente con la realidad imperial de ambas potencias, que se va consolidando durante los siglos de la modernidad. Sin embargo, los paralelismos acaban aquí, ya que la evolución de ambas realidades hegemónicas conducirá a la evidencia contemporánea que se concreta en el contraste entre la pujanza imperial inglesa y el declive imperial español. Esta divergencia explica que en el siglo XIX la cultura, la ciencia y la sociedad del Reino Unido y España tengan bastante poco que ver, y que el porvenir de la ilusión imperial, y sus influencias, se gestionen de forma bien diferente en estos dos países. Efectivamente, según se comprueba tras el análisis de factores de influencia políticos, culturales, ideológicos, etc., -en los que aquí no entraremos- la imagen de ambas realidades se muestra claramente divergente en todos los aspectos de sus respectivas culturas, no en

vano la religión, la economía, la sociedad, la educación, la filosofía o la ciencia de España y el Reino Unido desde comienzos del siglo XIX miran a horizontes bien distintos.

Esto se comprueba en el tratamiento que realiza una buena parte de la historiografía actual al situar el comienzo de la Edad Contemporánea a finales del setecientos. Las repercusiones del denominado final del Antiguo Régimen, como realidad extrapolable del conglomerado de discursos y acontecimientos acaecidos en suelo francés durante la segunda mitad del siglo XVIII, no son reseñables en otras latitudes europeas. Desde luego, no en España, i tampoco en Inglaterra, aunque por razones diferentes.

La crisis del Antiguo Régimen comienza a notarse mucho más tarde en la realidad española, caracterizada por períodos alternativos de revolución e involución, constatables en los abundantes textos constitucionales desde 1812. Por otra parte, el nivel de secularización de la sociedad se reduce a una élite minoritaria que contrasta con el predominio de una población tradicionalmente religiosa católica; y el proceso de industrialización está localizado en núcleos de la periferia sin fuerza para reconvertir el carácter eminentemente agrario de la economía. Así, el enfrentamiento es desigual entre, por un lado, liberales, republicanos y fuerzas anarquistas y de izquierda, y por el otro, la poderosa aristocracia terrateniente y la iglesia católica. Una desigual correlación de fuerzas que aborta los procesos revolucionarios, cerrando el paso a un Nuevo Régimen (liberal), y perpetuando la crisis, que se resuelve siempre al margen de la evolución de la mayoría de los países del entorno, tanto en períodos de paz, coincidentes con las diversas restauraciones, como en los períodos de las grandes confrontaciones bélicas de la primera mitad del siglo XX.

El final del Antiguo Régimen, según el referente francés, tampoco es extrapolable a Inglaterra, aunque por motivos bien diferentes que en el caso español. En Inglaterra, el fin del Antiguo Régimen puede situarse en el siglo XVII, y según en qué aspectos, en el XVI. Desde un punto de vista sociopolítico y económico, el Nuevo Régimen se instaura en el país anglosajón con la modernidad. No en vano la historiografía inglesa denomina *Modern History* al período que va de la Edad Media a la actualidad. Así, cuando se proclama en Francia la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Inglaterra contaba ya con un régimen parlamentario consolidado. Esto significa que desde las luces del siglo XVIII se vislumbraban ya dos tipos de ciudadanía (Schnapper, 2003): una, que se identifica con la tradición liberal inglesa, que reconoce diferencias entre clases, grupos, etc.; y otra que se funda en la fusión entre el individuo y la sociedad, a partir de la concepción rouseauiana de la voluntad general. La ciudadanía plural de los ingleses contrasta con la determinante ciudadanía unitaria que imponen sin contemplaciones los revolucionarios en Francia.

Las divergencias que se vienen apuntando entre Inglaterra y España a comienzos del siglo XIX, en esta somera mirada que intenta fijar la situación de partida de ambas realidades, se observan también en las corrientes dominantes del pensamiento filosófico de ambos países. Las divergencias en este caso, centradas en la tradición anterior, desvelan importantes repercusiones en las dimensiones y la intensidad de los procesos de fundamentación de una mentalidad positiva, según se trate del entorno británico o del español.

La tradición anglosajona fue de las primeras en cuestionar la autoridad superior de la revelación sobrenatural cuando Roger Bacon proponía una petición de principio basada

en la observación y el experimento (Quine, 1998). Por ese camino, Duns Scotus, Ockham y otros nominalistas medievales, al plantear la separación entre la filosofía y la ciencia por un lado, y la teología, por otro, cimentaban un edificio en el que alojar la especulación empirista de una saga importante de grandes filósofos ingleses, que se inicia con Francis Bacon, continúa con Hobbes y Locke, y culmina con Berkeley y Hume, entre otros; sin olvidar a los grandes científicos, como Isaac Newton. Sin embargo, en España, la tradición del escolasticismo se mantiene más allá de la apertura renacentista, el humanismo crítico, la heterodoxia barroca o la lobreguez francófila de la ilustración. Sin entrar en el análisis del tópico reduccionista que identifica al conjunto de la filosofía española con la tradición escolástica, lo cierto es que la recepción del positivismo encontró en Inglaterra un terreno abonado en la relevancia del corpus empirista y logicomatemático; mientras que en España, las pocas iniciativas que habrían podido favorecer el desarrollo de la ciencia durante los siglos de la modernidad, encontraron dificultades de todo tipo para su consolidación o continuidad, impidiéndose así la creación de un caldo de cultivo apropiado para enfrentar la pujanza del paradigma positivista.

SOBRE LA FIJACIÓN DE LOS TIEMPOS Y LA ELECCIÓN DE DISCIPLINAS, PROTAGONISTAS E INSTITUCIONES. LA RESPONSABILIDAD DEL HISTORIADOR

La historia sitúa el protagonismo o la preeminencia de las corrientes de pensamiento en aquellos lugares donde se producen, resaltando los factores de todo tipo que las hacen ser como son, las instituciones que las promocionan, los agentes que las publicitan y defienden y su radio de influencia. En este sentido, el positivismo comtiano constituyó una feliz propuesta de sistematización de los importantes avances de la ciencia natural que se producían en diferentes países europeos, acogiendo en su seno discursos y paradigmas que respondían a unos mismos intereses intelectuales y experimentales, los cuales, de manera explícita o implícita, consideraban que la ciencia había de ser el referente único en la validación del conocimiento.

La mentalidad positiva se hace presente en la mayoría de países europeos, con diferente intensidad, antes de finales del siglo XIX. Esa diferente intensidad, y la peculiaridad de la tradición filosófica y científica que fructificaba en cada país -dependiendo de factores políticos, religiosos, culturales y económicos principalmente- puso en circulación sintagmas del tipo «positivismo comtiano», «positivismo evolucionista», «neopositivismo lógico», «krausopositivismo», etc. Como habrá ocasión de comprobar más adelante, en el caso que nos ocupa, la especulación y la ciencia británicas compartieron su vocación positivista entre el utilitarismo (Jeremi Bentham, James Mill), el evolucionismo (Charles Darwin, Herbert Spencer), la psicofisiología (Alexander Bain, David Ferrier), la filosofía analítica (Gilbert Ryle, Alfred J. Ayer) y la lógica matemática como referente epistemológico (Bertrand Russell, Alfred N. Whitehead), descubriendo un cierto aire de familia entre ellos, que incluía a algunos representantes de la filosofía escocesa del sentido común, como Thomas Brown o Wiliam Hamilton (Anglés, 1998), o a idealistas hegelianos, como Francis Herbert Bradley; un aire de familia que favorecía el diálogo interparadigmático, explicando o justificando que la generalización de la expresión «positivismo evolucionista» contaminase casi todas las parcelas del positivismo británico (Bain, 1888, Russell, 1948, Young, 1970, etc.).

Se puede afirmar que, tras la muerte de Hegel y como si de una premonición se tratase, el predominio idealista cederá el protagonismo a la nueva mentalidad positiva en Europa, por lo menos hasta mediados del siglo XX en que, gradual pero definitivamente, se produce la renuncia a los postulados que servían de fundamento al proyecto positivista. Esta nueva coyuntura logrará la entronización en el debate especulativo y científico de viejas y nuevas propuestas en pie de igualdad con el positivismo, y con un efecto racionalizador y equilibrador del diálogo. Por otra parte y en esos mismos años, el centro de atracción de la especulación filosófica y epistemológica se sitúa definitivamente en los Estados Unidos de América. Eso significa que si hubiera que agotar el período, habría que pasar de hablar de influencias inglesas a hablar de influencias en inglés, lo que no constituye, obviamente, el objeto de este trabajo.

Acotados los tiempos, otro foco de atención para explicar la influencia inglesa en la pedagogía española habrá de centrarse prioritariamente en la recepción en nuestro país de las aportaciones de las disciplinas desde cuyo entorno se habían de elaborar los discursos sobre la nueva ciencia de la educación. Estas disciplinas eran la psicología y la sociología principalmente, consideradas en sentido amplio y sin obviar su componente interdisciplinario. Ese sentido amplio se evidenciaba, por un lado, en la diversidad de paradigmas que las desarrollaban: el utilitarista, el evolucionista, el biólogo y el analítico; y por el otro, en las concreciones teóricas y prácticas sobre educación que, en ese período fundacional, se realizaban ya en el predio británico, basándose en los desarrollos y en la vocación científica y experimental de la nueva psicología y de la emergente sociología.

Pero donde la responsabilidad del historiador ha de ser más intransigente es en la elección de los referentes personales e institucionales que de manera más o menos explícita teorizaron sobre educación con posterioridad a Locke desde la filosofía, la sociología, la medicina, la psicología o la politología inglesas hasta la Segunda Guerra Mundial. La elección concederá prioridad a los autores que pensaron la educación desde una perspectiva científica, atendiendo a su repercusión en España, según se comprueba en el segundo apartado de este estudio. Por último, quedaría nombrar las experiencias educativas inglesas de Owen, Bell, Lancaster, James Mill, Arnold, Reddie, Badley, Neill, etc., cuyas propuestas iluminaron la reflexión pedagógica de no pocos autores españoles del período, e incluso promovieron el ensayo de experiencias similares en suelo español, cada vez más evidentes y numerosas gracias a los avances de la historiografía local en nuestro entorno.

Antes de entrar de lleno en el tema de las influencias del positivismo inglés en el pensamiento pedagógico español contemporáneo, bueno será reiterar lo dicho respecto a las torsiones a las que «obliga» el enunciado de la propuesta; torsiones que se han ido desgarrando en los subapartados de este capítulo inicial introductorio, y que pueden resumirse en una afirmación no por más obvia menos veraz: En la mayoría de los casos, la ventaja que proporciona el primer plano ha de pagar la servidumbre de la descontextualización.

2. LA RECEPCIÓN DEL POSITIVISMO EN EL REINO UNIDO Y ESPAÑA. EVOLUCIÓN, INFLUENCIAS Y NEGACIONES EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

La tradición empirista, la mentalidad liberal, una aceptable tolerancia religiosa, y el cosmopolitismo de Londres facilitaron la fundamentación del positivismo en el Reino Unido, con unas características propias orientadas, en la mayoría de sus valedores, a la consolidación del liberalismo, el fortalecimiento del parlamentarismo, y la consideración científica positiva no sólo de las ciencias de la naturaleza, sino también de las artes y saberes de carácter antropológico y social.

Ese aire cosmopolita de la cultura inglesa, su relevancia geopolítica y la diversidad cultural que los viajeros podían observar entre sus prestigiosas universidades y entre sus reinos —principalmente entre Escocia e Inglaterra— favorecían la llegada al Reino Unido de personajes que, por causas diversas, se instalaban allí de manera más o menos continuada. Puede servir de ejemplo la presencia, en diferentes períodos de la historia y de sus vidas, de personajes como Dalcroze, Haeckel, Freud, Marx, Engels, Popper, etc.; o de los españoles Blanco Withe, de Mora, Montesino, Puigblanch, Martí d'Eixalá, etc., entre otros muchísimos. De todas maneras hay que dejar dicho en este punto que las relaciones políticas entre el Reino Unido y España no favorecieron el intercambio cultural; por lo menos, no con la intensidad observable durante el período en estudio entre España y Francia o entre España y Alemania.

Atención, pues, a los efectos de la torsión focalizadora de la que se ha hablado al comienzo de este estudio; un fenómeno que puede confundir a la hora de valorar las influencias del positivismo británico en el pensamiento pedagógico español, pues no siempre fueron directas. El caso del recorrido de Haeckel (Reino Unido, Alemania, España) antes de ver la influencia de su monismo evolucionista en algunos sectores de la pedagogía krausista, o las traducciones castellanas de autores ingleses a partir de la versión francesa de sus obras, constituyen ejemplos bien significativos de estas influencias indirectas.

LOS ARTÍFICES DE LA FUNDAMENTACIÓN DEL POSITIVISMO EN EL REINO UNIDO DE GRAN BRETAÑA E IRLANDA

Ya ha quedado dicho que las corrientes de pensamiento positivista que se desarrollan en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, se caracterizan por compartir un cierto aire de familia observable, principalmente, en las referencias positivistas del utilitarismo, el evolucionismo, la psicología experimental, la sociología científica y el neopositivismo lógico, con un claro predominio del evolucionismo por su mayor repercusión a nivel internacional, y con abundantes aportaciones sobre educación que incluían —o lo intentaban— las conclusiones de la especulación o de la experimentación positivistas.

El friso cronológico de la revolución del paradigma positivista en el Reino Unido se inicia en un escenario en que la progresiva desaparición de los espíritus fuertes del empirismo moderno descubre las aportaciones de los representantes de la filosofía escocesa del sentido común. El desprecio de empiristas y racionalistas del barroco por el sentido común contrastaba con las convicciones de Thomas Reid, máximo representante de la

Escuela del Sentido Común en la Escocia de la segunda mitad del siglo XVIII, quien consideraba que las convicciones o creencias compartidas por los miembros de la sociedad constituyen el indispensable punto de partida para el conocimiento. Hoy puede parecer sorprendente que Reid y Hume discutieran en pie de igualdad sobre sus posturas enfrentadas; pero lo cierto es que la llamada Escuela escocesa del Sentido Común dominó el panorama filosófico del Reino Unido durante las primeras décadas del siglo XIX, gracias a la relevancia de los seguidores de Reid, principalmente Dugald Stewart y Thomas Hamilton, antes de que utilitaristas y evolucionistas coparan el panorama de la especulación y la ciencia en Inglaterra.

Efectivamente, por esa misma época de comienzos del ochocientos Jeremy Bentham y James Mill ya colaboraban en la sistematización de los principios de la tradición y la formación utilitarista con unos objetivos a medio plazo que apuntaban a la consolidación de la ideología liberal, la política parlamentaria y la cultura democrática. Los primeros frutos de este empeño se manifestarán en el joven John Stuart Mill, que llegaría a ser el máximo referente del positivismo utilitarista en Europa. Stuart Mill es autor de *Sobre la libertad* (1851) y *Utilitarismo* (1861) entre otras obras de no menor repercusión sobre ética y sobre filosofía social y política.

Sin embargo, el éxito editorial que acompaña a la aparición en 1859 de *El origen de las especies por medio de la selección natural* de Charles Darwin parecía anunciar la definitiva ascensión de la teoría evolucionista a las máximas cotas de difusión de una teoría científica. El impacto del libro puede explicarse porque añadía a los discursos preexistentes sobre la evolución, por un lado, referencias al «origen» genético de las especies, incluida la humana, y por el otro, a la «lucha por la vida» como mecanismo de selección natural; lo que constituía un atentado contra el dogma del creacionismo y contra una de las principales virtudes en que se funda la moral cristiana. De manera simultánea, no fue menor la repercusión de la filosofía evolucionista de Herbert Spencer, quien consideraba la evolución natural como el referente que permite la explicación de cualquier nivel de la realidad, biológico, psíquico, social o ético. El evolucionismo y el gradualismo de Spencer defendía la naturaleza evolutiva del desarrollo individual y social, afirmando que entre la infancia y la madurez existe un proceso de crecimiento y desarrollo, igual que entre las sociedades inferiores y superiores; un proceso que se rige por la ley natural o de la supervivencia del más apto. Estas aportaciones psicosociológicas, desarrolladas entre 1862 y 1892 en la serie de sus *Principles* (de biología, de sociología, de psicología y de ética) las había de concretar Spencer en su conocida obra multieditada hasta hoy *De la educación intelectual, moral y física* (1891).

La sociología de Spencer está presente en los procesos de construcción de la emergente sociología científica positiva en toda Europa, y su psicología complementó, desde la visión evolucionista del asociacionismo, los procesos que condujeron al abandono de los postulados de la psicología filosófica, en favor de una nueva psicología científica y experimental, que se fue consolidando en Europa con anterioridad a la fundación del laboratorio de Wilhelm Wundt, referencia que convencionalmente se admite como culminación del proceso. Concretamente, el evolucionismo spenceriano en psicología se implicó en la síntesis del asociacionismo de ideas con las aportaciones de la psicofisiología en sus aspectos neurológicos y craneoscópicos. Esta síntesis se fundamentaba en la descripción

de las leyes secundarias de asociación, obra del médico escocés Thomas Brown, un heterodoxo de la Escuela escocesa del Sentido Común), y en la demostración de la diferencia entre nervios sensoriales y motores, debida al médico, también escocés, Charles Bell. La teorización psicológica de Spencer intuyó y desarrollo esta confluencia entre la psicología filosófica y la fisiológica. Pero quien realmente sentó las bases del asociacionismo sensoriomotor fue el psicólogo Alexander Bain, quien, como psicólogo, sistematizó el proceso de convergencia entre la fisiología del movimiento y una explicación asociacionista de la mente (Young, 1970).

Sin embargo Bain se quedó ahí, y aunque la publicación de su libro *The Senses and the Intellect* (1855), junto con las tesis evolucionistas de Spencer, preparaba el entorno para una explicación sensoriomotora de las funciones mentales, no fue Bain quien acabaría demostrando esa explicación, sino John H. Jackson y David Ferrier, este último, discípulo de Bain. Como tendremos ocasión de constatar, la extensa trayectoria profesional de Bain entre Aberdeen y Londres, su obra también extensa y multifacética, y su relación de amistad o intelectual con los principales representantes del positivismo utilitarista y evolucionista (Stuart Mill, Darwin, Spencer, etc.), hace que haya que situar a este autor en un lugar central de la construcción y el desarrollo de la mentalidad positiva británica. Así lo reconocieron sus contemporáneos y así se reconoce también en la historiografía psicopedagógica posterior, tanto en Europa como en América, por más que su obra vertida al castellano se reduzca a un libro, bien que de especial interés para este trabajo, titulado *Education as a Science* (1872), y poco más.

No hay que olvidar en este punto que, dentro del ámbito de la psicología, Herbert Spencer y, en mayor medida, Alexander Bain en un principio participaron en la especulación frenológica; pero la falta de rigor de los máximos exponentes de la frenología alemana llevó a Bain y Spencer a abandonar la investigación en este campo (Young, 1970); sin embargo conservaron la idea de la localización cerebral -disociada del conjunto de las propuestas de la teorización y la experimentación frenológicas- para incluirla, en el caso del psicólogo escocés, en sus propuestas psicofisiológicas (Bain, 1861). Por otra parte, y dentro de este mismo entorno psicobiológico, Francis Galton, influenciado por las ideas de su primo Charles Darwin, expuso sus polémicas propuestas sobre la mejora de las especies mediante la selección artificial en el último tercio del siglo XIX (Galton, 1869), poniendo en circulación la palabra «eugenesia» para nombrar su propuesta. La repercusión del eugenismo no paró de crecer, asistiendo en su recorrido a acontecimientos moralmente controvertidos que obligaron a definir una eugenesia positiva y otra negativa. En Londres se fundó la Eugenics Education Society, que publicaba como órgano de difusión la revista *Eugenics Review*.

Aunque con una menor relevancia en sus repercusiones educativas y como una de las posibles salidas a la crisis del positivismo de entresiglos, la filosofía del siglo XX abrió una nueva vía centrada en la especulación sobre el lenguaje, que Gustav Bergman denominó «giro lingüístico» (Nubiola, 1994). Más que en los sintagmas que identifican este nuevo entorno («atomismo lógico», «neopositivismo lógico» «filosofía analítica») que miran a la tradición nominalista, hay que llamar la atención sobre la especificidad de sus desarrollos en el ámbito angloamericano y en el continental europeo; lo que permite establecer diferencias y referenciar con cierta facilidad autores británicos. Por otra parte,

la presencia de Wittgenstein en todas las manifestaciones de la filosofía del lenguaje permite la descripción del movimiento sin excesivos problemas epistemológicos más allá de los que genera el propio discurso.

La ampliación del entorno británico disputando protagonismo con los Estados Unidos de América configuró el nuevo solar angloamericano, donde las filosofías del lenguaje, tanto las que se desarrollaban en el Reino Unido como en la Europa continental habían de encontrar en los padres del pragmatismo (principalmente en Charles S. Peirce, principal descriptor de la semiótica en Norteamérica) importantes estímulos para su renovación. Con la prevención que aconseja este nuevo escenario, hay que destacar la importante presencia en Inglaterra de representantes de la filosofía del lenguaje en sus tres facetas. Así, Bertrand Russell, ahijado de Stuart Mill y discípulo de Whitehead, está presente en todas las ramificaciones de la filosofía del lenguaje, aunque aquí se destaquen sus trabajos relativos al atomismo lógico. Como el máximo representante del neopositivismo lógico en Inglaterra, Alfred J. Ayer, desde la universidad de Oxford, introdujo en los círculos ingleses el neopositivismo del Círculo de Viena, modulado por el interesante contrapunto que significó la presencia intelectual del filósofo austríaco Karl R. Popper desde 1946 en la London School of Economics and Political Science, quien, formado en el ambiente del neopositivismo vienés, desarrolló una obra original en el ámbito epistemológico, bien integrada en la tradición británica del positivismo evolucionista. Por último, hay que destacar la importancia del filósofo Gilbert Ryle en la filosofía analítica del Reino Unido, interesante en este trabajo, no sólo por su crítica al dualismo cartesiano («el espíritu en la máquina» como él mismo lo llama), sino también y sobre todo, por sus aportaciones al análisis del lenguaje psicológico en su obra *El concepto de lo mental* (1949). Obra de gran impacto en la filosofía analítica, sus postulados, en el sentido de que los problemas filosóficos obedecen a malentendidos o errores en el funcionamiento lógico del lenguaje, serán ratificados algunos años después en la obra de Wittgenstein.

ALGUNOS DATOS SOBRE LA RECEPCIÓN DEL POSITIVISMO EN ESPAÑA. EL KRAUSOPositivismo

En el amplio panorama que presenta la discusión sobre el positivismo en la España del último tercio del siglo XIX y primeros años del XX, se observan diferentes manifestaciones y posicionamientos, que agrupamos en torno a una serie de vertientes, tomando como referente la propuesta de Jiménez García (1996, pp 75-76), y ampliando los componentes personales e institucionales que se contemplan, los focos de discusión o ámbitos disciplinares que tratan, y las motivaciones y objetivos de su aceptación o rechazo.

Existe una primera vía que se podría considerar específicamente médica, en la que destacarían Luis Simarro, Ramón y Cajal, y, en menor medida, Pedro Mata. Una segunda vía, situada en el entorno del krausismo, cuyos principales y primeros valedores fueron Salmerón, González Posada, Giner y González Serrano entre otros muchos. Una tercera vía de orientación comtiana, minoritaria y circunscrita al entorno catalán. Una cuarta vía que se sitúa en el entorno de la *Revista Contemporánea*, liderada por los neokantianos José del Perojo y Manuel de la Revilla. Y una quinta vía, que, en mayor o menor medida, se halla presente en las anteriores, y que responde a los postulados del positivismo evolucionista de Darwin y Spencer, con una numerosa nómina de

apologistas, entre los que se encuentran González Linares o Jiménez Carracido entre otros muchos. Aunque esta propuesta sea útil para ordenar el complejo panorama de la recepción del positivismo en España, como la propuesta de Núñez (1975), hay que recordar –ya ha quedado dicho– que la realidad es desordenada, híbrida; y que, en este tema, la preeminencia del positivismo inglés, principalmente en sus vertientes utilitarista y evolucionista, se respira en todas partes.

Y si la influencia preponderante, en el tema del positivismo, procede del Reino Unido, la corriente de pensamiento que estaba más preparada para acogerlo, en cuanto a infraestructura y presencia en el territorio español, era sin lugar a dudas el krausismo. El panenteísmo krausista, además de considerar que cada entidad y todas ellas son expresión de lo absoluto, fijó como indiscutible un cierto nivel de autonomía para esas entidades, lo que no sólo permitía el ejercicio de la libertad, sino que abría puertas a la actividad científica diferenciada de forma autónoma en las diferentes disciplinas. Esta posición estratégica que ponen en práctica algunos de los más eminentes krausistas es la que, a finales de siglo, permitirá sin grandes equilibrios epistemológicos desarrollar en España un entorno que había de ejercer de filtro y agente de modulación y adaptación de las nuevas corrientes positivistas, dando lugar al krausopositivismo.

Cuando a comienzos del último cuarto del siglo XIX en los ateneos y otros círculos culturales y educativos se analizan temas relacionados con la entronización del positivismo en España, los únicos que parecen dispuestos a adoptar el sistema positivista son los biólogos y los neokantianos, ante la abstención de las corrientes conservadoras (Azcárate, 1876), y ante la casi total ausencia de recursos para la investigación biológica en cualquiera de sus ramas. Apenas diez años después, un grupo de jóvenes, que se habían educado en el entorno krausista, realizó un esfuerzo de síntesis y adaptación del nuevo paradigma positivo, definiendo un movimiento positivista original, al que González Posada (1892) llamó krausopositivismo.

Se va viendo cómo el debate que se produce en esta época sobre filosofía y ciencia discurre caracterizado por tres elementos específicos que lo condicionan. El primero es el referente positivista como núcleo teórico con mayor presencia en el debate, que se desenvuelve ante la abstención del tradicionalismo católico, la falta de potencial humano y de recursos materiales de neokantianos y biólogos, y la actitud receptiva del krausismo que acabará desembocando en el discurso krausopositivista. El segundo elemento que orienta el debate es el convencimiento de que la educación es la táctica más útil, el instrumento que puede facilitar unos cambios para la modernización del país que la política no acaba de conseguir (Vilanou, 1986); esto explicaría la cantidad de políticos, juristas y sociólogos que orientan su pensamiento y su actividad hacia terrenos relacionados con la educación; esto explicaría también el eco mínimo que obtenía el positivismo comtiano por su mentalidad conservadora, en claro contraste con la más liberal y progresista de los positivistas ingleses. Y el tercer elemento condicionador, de carácter infraestructural, lo constituye la realidad española, que muestra una casi total ausencia de instituciones, instalaciones y políticas que puedan dar respuesta a las necesidades que la nueva investigación científica requería; esto obligaba a enseñar ciencia desde las cátedras y no desde los laboratorios.

Como el pez que se muerde la cola, al no haber laboratorios no había producción científica, y la ausencia de producción científica no generaba discursos renovadores de la nueva ciencia de orientación positivista. Eso significaba que había que empaparse primero de la producción foránea, lo que vino a consolidar las vías inglesa y alemana en un proceso de diversificación de la tradicional vía francesa. Tal cosa producía un doble efecto; por un lado, el que se caracterizó por la recepción de lo que se hacía y decía en otros países, aceptándolo muchas veces de forma acrítica; y por el otro, el que abrió la posibilidad de realizar trabajos de síntesis que favorecían la evolución o enriquecían las iniciativas ya existentes.

Esta evolución es la que desvela la importante influencia del positivismo utilitarista, biólogo y evolucionista del Reino Unido, y del positivismo monista y biólogo de procedencia alemana; en menor medida, habría que citar la mínima y más posterior influencia observable en la recepción española del neopositivismo y la filosofía analítica británica y continental. Como referentes británicos, recordamos la importancia de Stuart Mill, Bain y Spencer; y como referentes alemanes, el biólogo Ernest E. Haeckel y el fisiólogo Wilhelm Wundt. Téngase en cuenta, sin embargo, que Haeckel pasa por ser el introductor del evolucionismo inglés en Alemania; lo que da idea, por un lado, de la influencia multidireccional del positivismo evolucionista inglés, y, por el otro, del recorrido que realizan las teorías antes de su recepción en un país determinado. Efectivamente—se ha apuntado más arriba—, la recepción española de la obra de Haeckel, más que contribuir a consolidar la vía alemana, lo que hace es difundir en España las teorías evolucionistas del Reino Unido, gracias a la traducción de sus obras más representativas (Haeckel, 1978-79 y 1987); por otra parte y en el mismo sentido, las teorías evolucionistas de Spencer llegan a España en buena parte traducidas de versiones francesas.

PRESENCIA DE LAS IDEAS DEL POSITIVISMO INGLÉS EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ESPAÑOL

Comprobada la presencia relevante del positivismo inglés en prácticamente todas las vías de recepción del positivismo en España, excepción hecha de la minoritaria influencia de la obra de Comte, quedaría calibrar su incidencia en la pedagogía española, complementando lo ya dicho al respecto en apartados anteriores de este mismo trabajo. Por este camino, y teniendo presente que las corrientes renovadoras de la pedagogía aspiran a integrarse en el horizonte del positivismo considerando la pedagogía como una ciencia (Gautherin, 1997), habrá que focalizar el discurso en torno a las aportaciones de la psicología y la sociología, como disciplinas impulsoras del nuevo pensamiento pedagógico en el marco del paradigma biólogo imperante.

La psicología científica, en sus vertientes psicofisiológica y psicométrica, era el ámbito que representaba mejor las posibilidades del método científico, y donde más patente se hacía el contraste con el discurso escolástico tradicional. Por otra parte, la base psicológica que impregna la estructura de la metafísica de Krause, cuya metodología analítica requiere un preciso conocimiento del yo, justifica que el estudio de la psicología esté en la base de las manifestaciones intelectuales de los krausistas. Además, la apuesta que, desde el grupo krausista y otros colectivos partidarios del cambio, se había hecho por la pedagogía como instrumento de regeneración, convertía la natural proyección de

la psicología científica en los ámbitos de la pedagogía en algo de un particular interés para España, y a cuya práctica, promoción y divulgación se apuntaron no sólo filósofos, psicólogos y pedagogos, sino también políticos, sociólogos, juristas y médicos. Esta implicación generalizada explicaría la repercusión de la psicología evolucionista de Spencer, y, en menor medida, la psicología fisiológica de Bain, que habían de competir con el potente foco de atracción de la psicofisiología alemana liderada por Wilhelm Wundt.

La evolución hacia el krausopositivismo había comenzado con la publicación en la década de los 70 de algunos textos que aconsejaban seguir de cerca la trayectoria de la especulación y la experimentación de la psicología fisiológica, y la necesidad de armonizar razón y experiencia. Giner de los Ríos y Salmerón fueron los referentes de este importante giro, junto a otros profesores de su misma generación, como Mariano Ares, profesor de la Universidad de Salamanca, entre cuyos discípulos se encontraba Pedro Dorado Montero. Quiere esto decir que el krausopositivismo se estaba cociendo en España ya en 1875, si se atiende al contenido de algunos textos publicados por esas fechas; uno de los más explícitos, firmado por Salmerón y González Serrano, aparece publicado como «Apéndice» a una obra de G. Tiberghien, un conocido krausista francobelga (Salmerón y González Serrano, 1875). La pregunta en este punto es si la evolución hacia el krausopositivismo es un fenómeno específicamente español más allá del nombre, si por el contrario se inspira en krausistas foráneos. Al margen de otras consideraciones en este sentido (Ureña y Álvarez, 1999), resulta que Tiberghien había publicado en 1861 un libro, que fue traducido al castellano en 1883, en el que afirmaba que nada había en Spencer que no pudiera ser asumido por el krausismo (Tiberghien, 1883); lo que inclina a pensar que el debate krausopositivista se había iniciado con anterioridad y tiene un origen foráneo.

Uno de los referentes que muestra mejor lo que representó la recepción del positivismo inglés en el pensamiento pedagógico español es el extremeño Urbano González Serrano. Buen conocedor de la filosofía que se hacía en su tiempo, cita en inglés a Bacon, Spencer, Maudsley o Darwin, mostrando un exhaustivo conocimiento de los autores ingleses que protagonizaban los cambios que se iban produciendo en psicología, y los ensayos que en el mismo sentido se intentaban en educación (Bain, Spencer, Stuart Mill, etc.). Su obra resulta del máximo interés porque, sin alejarse de las coordenadas teóricas que configuraron el panorama cultural europeo, por su tamiz pasaron prácticamente los autores y tendencias más relevantes del siglo XIX.

González Serrano analizó los descubrimientos de los fisiólogos ingleses que describían una relación entre lo psíquico y lo orgánico, modulando los entusiasmos de materialistas, organicistas y mecanicistas (González Serrano, 1886). Por otra parte, este profesor extremeño se introduce también en el debate del asociacionismo, optando por la moderación de Reid y otros filósofos de la Escuela escocesa del Sentido Común, y elaborando todo un ideario pedagógico que sintetiza la tradición asociacionista con los logros de la investigación psicofisiológica. Se trataba de configurar una conciencia reflexiva, crítica, mediante la asociación y la acumulación de ideas propias que habían de convertir al sujeto en dueño de sí mismo (González Serrano, 1888). Creyó este autor en el carácter dinámico del proceso de configuración de la conciencia a partir de un intercambio dinámico con el entorno (estímulo del medio – mecanismos fisiológicos –

manifestaciones psíquicas de la conciencia – actuación sobre el medio, etc), que va del medio al sujeto y del sujeto al medio. En este proceso, que concreta la conversión del mecanismo orgánico e inconsciente en un dinamismo inteligente y reflexivo, es donde la educación tiene su objeto primordial. Pasar por alto esto, es decir, mantener una actitud pasiva ante la vida, conduciría a la aceptación acrítica de todo lo que otros dicen que está bien. Tal cosa produce, en el ámbito de la pedagogía, lo que González Serrano denominó modernismo pedagógico, que consistía en querer poner en práctica, mecánicamente, todo lo que se hacía en otros países. Finalmente, González Serrano representa y forma parte del sector intelectual que se enfrentó a la recepción del positivismo inglés y europeo en general, denunciando el gusto generalizado por lo exótico, la falta de espíritu crítico, la invasión de traducciones y la falta de consideración de la realidad propia en el momento de plantear las políticas educativas.

En otro orden de cosas, sin salir del paradigma biologista dominante, y desde la perspectiva común a todos los frentes ideológicos de la intelectualidad española, se organizaban discursos de todo tipo en torno a la cuestión social. En este sentido, el evolucionismo y el organicismo spencerianos encontraron una excepcional repercusión en España, en parte por el trabajo previo realizado por los krausistas, bien que desde una orientación ética espiritualista. Francisco Giner y Gumersindo de Azcárate habían trabajado en esta dirección, antes de que juristas y sociólogos dieran otra vuelta de tuerca hacia el derecho positivo y la emergente sociología científica. Y aunque los primeros sociólogos propiamente dichos compartían la inquietud de la nueva ciencia positiva, su filiación pertenecía a la filosofía, la historia, el derecho, la política o la educación.

De todas maneras, biología y sociología no fundamentaron edificios del todo separados; desde el primer momento se construían paralelismos entre las formas biológicas y las sociales (Salillas, 1901; Elslander, 1909), y entre éstos y los jurídicos, según se comprueba en el conjunto de escritores que publicaban en la revista de Rafael Salillas, *La Nueva Ciencia Jurídica (Antropología y Sociología)*, o en la de González Posada *Revista de Derecho y Sociología*. Si a Sales y Farré, Azcárate, y González Posada se les reconoce su importancia en la construcción de la primera sociología española como ciencia positiva en la perspectiva del evolucionismo spenceriano, desde el ámbito del derecho, el referente es el jurista salmantino Pedro Dorado Montero, cuya original trayectoria vital y profesional le llevó del derecho natural al derecho positivo. Resulta de interés en este trabajo la personalidad de Dorado Montero como educador (Hernández Díaz, 1983), principalmente por su aportación a la doctrina del correccionalismo, diseminada en sus libros y en algunos artículos (Moreu, 2006).

En lugares fronterizos de la psicología y la sociología, y atendiendo al carácter extensivo de la educación, las influencias inglesas se hicieron presentes en los círculos del incipiente feminismo español, la coeducación y la educación sexual, de la mano de autores como Stuart Mill, Russell y Badley, entre otros. En el mismo sentido, las teorías eugénicas de Galton tuvieron en España una apreciable presencia, también en el ámbito de la educación, de la mano del incansable pedagogo Luis Huerta y del médico psiquiatra González Lafora, que pueden ser considerados como representantes de la eugenesia positiva, el primero (Huerta, 1918 y 1924), y de la eugenesia negativa el

segundo (González Lafora, 1917). Por su parte, Ramón y Cajal, que manifestaba sus simpatías por la psicofisiología que se hacía en el laboratorio de Wundt, eligió a Spencer para complementar alguna memoria de acceso a cátedra; aunque en el caso de Cajal se podría hablar de influencia mutua. Siguiendo con esta línea de simple enumeración de otras influencias a las que no podemos dedicar un espacio mayor, hay que nombrar la influencia de la frenología inglesa, que tuvo una entusiasta presencia en España liderada por Mariano Cubí, y que produjo no pocas obras (Cubí, 1843), centros educativos y asociaciones benéficas con programas de educación basados en la frenología (Anónimo, 1885). Y por último, es de justicia destacar la temprana recepción de Darwin en España, los enconados debates que generó, y los honores y condenas que recibió; circunstancias, todas ellas, que acabaron convirtiendo al autor de *El origen de las Especies* en un icono que trasciende las propias fronteras del positivismo evolucionista inglés.

3. LA PRESENCIA DESIGUAL DE LA OBRA DE JAMES MILL, ALEXANDER BAIN, HERBERT SPENCER Y THOMAS HUXLEY EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA

Concluye este estudio con la semblanza de cuatro autores ingleses que, al margen de su filiación científica, y siempre desde sus convicciones positivistas, escribieron sobre educación durante el período en estudio, con una presencia desigual en los debates que se mantuvieron abiertos en España ante las propuestas del positivismo en general, y, más en concreto, ante las disquisiciones teóricas que buscaron una definición contextual de la pedagogía como ciencia de la educación en la España contemporánea.

De todos ellos se ha tratado ya en los apartados anteriores de este trabajo. Sirve pues este apartado para complementar lo ya dicho, y para destacar la elección que aquí hacemos, llamando la atención sobre proyectos pedagógicos no suficientemente estudiados, como el que representa James Mill, ratificando las presencias, como en el caso de Herbert Spencer, completando las visiones parciales, como en el caso de Bain, y denunciando las ausencias que consideramos históricamente inexplicables, como en el caso de Thomas Huxley. De ahí que desde estas páginas se apueste, como ha quedado dicho en el primer apartado, por la representación (en el sentido de presentar de nuevo, de hacer presente otra vez), o, lo que es lo mismo, por la reiteración (en el sentido de rehacer el camino y descubrir sendas borradas por una reiteración mal entendida), y por la desconfianza en los relatos invariables.

EL PROYECTO DE EDUCACIÓN UTILITARISTA DE JAMES MILL (1773-1836)

Considerado como uno de los primeros exponentes del positivismo utilitarista, la biografía de James Mill se halla ligada a la de Jeremy Bentham, bien conocido en España por diversos motivos entre los que destacan su proyecto panóptico, sus estudios de la flora pirenaica o sus contactos de colaboración con los liberales españoles. Mill mantuvo una estrecha relación de colaboración con Bentham en temas de política y de filosofía, a la búsqueda de la definición contextual de las tesis utilitaristas, adaptando los postulados de Helvetius o Hume, entre otros, a los nuevos tiempos de predominio de la ciencia.

Mill destacó también como psicólogo asociacionista, confrontando sus ideas con las de otros psicólogos, como Alexander Bain, comprometidos en el estudio de las locali-

zaciones cerebrales en el marco de la teorización psicofisiológica. La psicología de Mill busca la confirmación de que el placer individual es el resultado de asociaciones aprendidas (Burston, 2010); de donde se deduce que la educación debería tener como objetivo prioritario el fomento de las asociaciones apropiadas, como paso previo a la consecución del ideal utilitarista: el más alto índice de felicidad para el mayor número de personas.

Esta posición justifica el activismo radical de Mill en sus demandas en favor de una escuela para todos, que se hizo presente en iniciativas diversas, como su posicionamiento en defensa de la denostada propuesta lancasteriana (la propuesta de A. Bell, más elitista, no tuvo este tipo de problemas), en sus escritos sobre educación, de orientación socio-política, o en el diseño de un programa de educación para su hijo mayor John Stuart Mill, quien llegó a ser considerado como el más importante valedor de las teorías del positivismo utilitarista.

De sus escritos sobre educación, destaca la publicación en 1812 de *Schools for all in preference to schools for churchmen only*, por el que Mill se incorpora al debate abierto en la sociedad y el parlamento británicos sobre la generalización de la educación, la formación de monitores y la educación religiosa; esta obra constituye una de las primeras declaraciones sobre la secularización de la educación (Burston, 2010). Tres años más tarde apareció publicado en la Encyclopaedia Britannica un extenso artículo, titulado *Education* (Mill, 1815), que constituye una pieza importante de la literatura utilitarista. En esta obra Mill plantea la relación que debe existir entre los objetivos de la educación, su fundamentación psicológica y la vida en sociedad.

Pero indudablemente la contribución pedagógica más significativa realizada por Mill, con la colaboración de su amigo Bentham, consistió en combinar los aspectos teóricos con la práctica educativa, en el diseño de un estricto programa de educación que puso en práctica con su hijo mayor, John Stuart Mill. El programa dio unos excelentes resultados instruccionales, aunque, cumplidos los veinte años, John Stuart se reveló y tomó las riendas de su propia formación, abriendo sus intereses a nuevos horizontes intelectuales (Mill, 1986), según dejó escrito muchos años después en su *Autobiografía*, publicada en 1876.

La recepción española de los postulados utilitaristas de James Mill se debe, precisamente, a la temprana traducción de las obras de su hijo, bien aceptadas entre la élite liberal y el incipiente movimiento feminista. Y respecto a su idea de una escuela para todos, la entronización de la escuela lancasteriana en España, al margen de otras consideraciones, contravenía el espíritu de su fundador y el de su valedor James Mill, por cuanto esa entronización en diferentes puntos del suelo español no dejó de ser una experiencia desigual en cuanto a resultados, minoritaria e incluso elitista.

ALEXANDER BAIN (1818-1903) Y LAS BASES PSICOFISIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN

Alexander Bain es conocido en España por su obra traducida como *La ciencia de la educación*, si bien el original inglés, publicado en Londres en 1872, lleva por título *Education as a Science*. Poco más se dice en los libros de historia de la pedagogía españoles sobre este profesor escocés, buen conocedor de la obra de James Mill (Bain, 1876a) y amigo y colaborador de su hijo J. Stuart Mill, conocedor y crítico de la obra de Darwin y Spencer (Bain, 1888 y 1876b), profesor en las universidades de Aberdeen, Glasgow y Londres,

cofundador de la revista *Mind* en 1876, psicólogo, gramático, filósofo, pedagogo y autor de una extensa obra centrada en la filosofía, la psicología, la filología, la pedagogía y la lógica matemática.

Como se ve, Bain se hace presente, con mayor o menor intensidad, en todas las manifestaciones del positivismo inglés, y es un referente indiscutible en los círculos de la filosofía y la educación escocesas. Ya se ha tratado más arriba de su ineludible aportación a la fundamentación de la psicología fisiológica junto a Spencer, quien llegó a decir que «Bain ha hecho la mejor historia natural del espíritu que se ha escrito hasta la fecha, y la colección más preciosa de materiales indispensables á los que hayan de dar en adelante á la psicología una organización completamente científica» (citado por A. Ordax en la Introducción al libro de Bain (1880) «Lógica de las Matemáticas» pp 7-8). Por su parte, Ribot lo colocaba en primera línea entre los psicólogos ingleses. Estudios posteriores de historia de la psicología reconocen la relevancia de Bain (Young, 1976), y, en el marco angloamericano, Bain aparece como un eslabón necesario en los procesos de construcción de la filosofía pragmatista de Peirce, James y Dewey (Fisch, 1986).

De la extensa obra de Bain, apenas hay traducidos al castellano algunos manuales de Lógica, como el ya nombrado y un par más de Lógica Aplicada y Lógica Deductiva e Inductiva, que se conservan en los fondos de la biblioteca del Museo Pedagógico de Madrid; también, un folleto (Bain, 1888) en el que establece una comparación entre el libro de Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* y el suyo propio, ya nombrado, *Los sentidos y el intelecto*; y, por último, también se tradujo el de mayor repercusión en los círculos pedagógicos europeos, titulado *Education as a Science*. Compayré, que se encargó de la multieditada versión francesa, tradujo el título como *La Science de l'Éducation* (1879), igual que el responsable de la traducción al italiano (*Scienza dell'educazione*). De manera que, cuando en Valencia (Imp. de Carlos Verdejo, 1882) se publica la primera versión española del texto de Bain, su título sigue normalmente la pauta marcada por el traductor francés: *La Ciencia de la Educación*. Sin embargo, Bain no pretendió nunca la sistematización de una ciencia de la educación, sino la aplicación a la educación del punto de vista de la reflexión y la experimentación psicofisiológicas, junto a la aplicación de la lógica en la secuenciación de los estudios de acuerdo con el nivel de maduración de los escolares. Pasados treinta y tres años desde la publicación de la edición valenciana, Domingo Barnés preparó una nueva versión del libro de Bain «traducida directamente del inglés» (Madrid, F. Beltrán, 1915), pero el título seguía siendo *La Ciencia de la Educación*, según la pauta marcada por Compayré en 1879.

A los 24 años, en los inicios de su carrera profesional como docente, Bain publicó un artículo sobre los juguetes en la *Westminster Review*, explicando los beneficios que el niño obtenía con su manipulación, en lo referente al desarrollo y manifestación de las aptitudes e intereses de los niños (Bain, 1942). Hay que suponer que en la reflexión se incluyen la intuición y la experiencia personales. Una situación bien diferente a la que se enfrenta con la publicación de *Education as a Science*, que aparece cuando ya han salido de la imprenta las obras más emblemáticas de su investigación psicofisiológica. Así, este manual hay que considerarlo pionero en su especie y en sus contenidos; en él se reflejan tanto las influencias del positivismo utilitarista, como los resultados de la concreción del

nuevo asociacionismo psicofisiológico, o sus conocimientos de lógica, ética y estética; todos ellos fácilmente detectables en los tres grandes apartados del texto, que tratan, respectivamente, de las bases psicológicas de la educación, los métodos de enseñanza, y los parámetros que deberían atenderse en la definición de la nueva educación, siguiendo sus presupuestos en un nuevo plan de estudios.

Si hemos de valorar la influencia de la obra de Bain en la pedagogía española, hay que admitir que fue valorada y referenciada, aunque siempre en tono menor. Por el número de ediciones, habría que decir que su presencia no planteó debate ni polémica, como en el caso de otros autores positivistas. Quizá su éxito se centró en la práctica educativa de los maestros, que encontraban en sus páginas orientaciones, pautas y consejos para solventar los problemas del día a día en el aula. En ese sentido fue un libro útil, aunque no llegara a conmover ni para bien ni para mal los cimientos de la especulación psicopedagógica del entresiglo XIX-XX.

LA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA EN LA PEDAGOGÍA DE HERBERT SPENCER (1820-1903)

En contraste con el caso de Alexander Bain, la obra de Herbert Spencer sí llegó a España pronto, debido al gran número de traducciones y ediciones del grueso de su obra psicológica, sociológica, biológica y ética, principalmente. Eso significa, además, que los lectores españoles disponían de una visión más que suficiente de la trayectoria intelectual de Spencer tanto desde la perspectiva individual como social. Medio centenar de títulos de este autor fueron traducidos, algunos con diversas ediciones, entre 1867 y 1915 (Zaro, 2007). Entre la nómina de traductores de la obra spenceriana aparecen personajes de la talla de Miguel de Unamuno, Sampere y Miquel, González Posada, José de Caso, García del Mazo, etc.

Spencer fue predecesor de Darwin en la teoría de la evolución y la lucha por la vida, y durante toda su existencia no hizo sino tratar de explicar y dar respuesta a las cuestiones vitales del individuo y la sociedad desde su teoría evolucionista. Con una coherencia y lucidez innegables a nivel general, Spencer desplegó en su obra una explicación universal de la realidad observable en todas sus facetas: el mundo inorgánico, el psíquico, el social y el ético. No quedaron en el tintero temas política y moralmente controvertidos como la religión, la aptitud para enfrentarse a la vida desde las diferentes situaciones individuales y sociales, el Estado, etc., y sorprende el nivel de aceptación de la teoría por parte de determinadas élites y grupos. Más allá de explicaciones que se centran en el potente influjo ejercido sobre el continente europeo y el americano de la filosofía y la ciencia positivas procedentes de los predios utilitarista y evolucionista del Reino Unido (Núñez, 1975), y más allá de la aceptación incuestionable e incuestionada de las tesis del evolucionismo spenceriano en la España liberal (en otros países, como Francia y en mayor medida los Estados Unidos los entusiasmos resultan menos evidentes o generales), habría que preguntarse qué aspectos del evolucionismo se adaptan o se pasan por alto en cada caso, o por qué la oposición frontal de Concepción Arenal a las tesis del evolucionismo spenceriano llama tanto la atención en las del institucionismo; o si la admiración por la sociedad, la política y la cultura inglesas tienen algo que ver; o si, finalmente, la calidad de las traducciones y la de la lectura que de ellas se hizo, resulta aceptable, útil y utilizable. Porque la

cantidad no siempre es el mejor elemento de juicio. Viene a cuento citar aquí las palabras de un sociólogo catalán que escribía en 1922: «De la concepción de Spencer sobrevivirá todo lo que hay en ella de personal, tanto por su valor intrínseco como por la grandiosidad de su estructura. Lo que es probable que no perdure es su concepto biológico de la colectividad, a la que consideró como superorgánica» (Valentí, 1922, p 50).

Como en los otros casos que se exponen en este último apartado, interesa destacar la aportación de Spencer a la pedagogía, a partir de su obra principal en esta temática, producto de una recopilación de artículos publicados conjuntamente en 1861 con el título *De la educación intelectual, moral y física*. La estructura es sencilla, y hay que decir de buen principio que no es un libro que promueva la causa evolucionista, aunque, para quien conoce la teoría del evolucionismo y el gradualismo spencerianos, el libro resulta coherente con el conjunto de la obra del autor inglés.

Puede ser que sea éste el motivo de su buena acogida en todos los países del entorno. En España, el libro de Spencer, además de para los maestros, constituyó un elemento de capital importancia para los pedagogos que se empeñaron en los procesos de definición de una pedagogía considerada como la ciencia de la educación (Gautherin, 1997); también en los procesos de definición del krausopositivismo. No se abren temas nuevos en el libro, si exceptuamos la declaración de intenciones de resonancias utilitaristas del primer capítulo. Por lo demás, se habla de las lecciones de cosas, de los nuevos sistemas y métodos, de la fatiga del trabajo intelectual, etc. Como en el libro de Bain, hay numerosos ejemplos y situaciones, lo que facilita y hace atractiva y accesible la lectura. Comparativamente, el libro de Bain es más denso y farragoso; quizá el escocés conocía los artículos que Spencer había ido publicando, y eso le animó a volcar sus conocimientos y experiencia en la materia, incluyendo los aspectos psicofisiológicos, ausentes en el texto spenceriano.

LA CIENCIA EN EL CURRÍCULUM SEGÚN LA VISIÓN DEL DARWINIANO THOMAS HENRY HUXLEY (1825-1895)

Médico, biólogo y antropólogo antilamarckiano y, en un principio, antidarwiniano, Thomas Henry Huxley acabó sumándose a la causa del darwinismo, hasta el punto de que es conocido con el apodo «el bulldog de Darwin» por su ardor biólogo en la defensa de las tesis evolucionistas de la selección natural. Parece que Huxley, en medio del debate que suscitó la publicación de *El origen de las especies* quiso ir un poco más allá que Darwin publicando en 1863 esa famosa imagen en la que compara el esqueleto de los simios con el de los humanos. Esta especie de intrepidez juvenil se iría serenando con el paso de los años, gracias a los numerosos viajes, lecturas e investigaciones que le hicieron poseedor de una recia cultura. Sus escritos de estilo elocuente y sobrio (Valentí, 1922) reúnen una obra extensa. Huxley formó una gran familia con no pocos académicos, científicos e investigadores que siguieron sus pasos. En este punto, viene a cuento nombrar aquí a uno de sus nietos, Aldoux Huxley, autor de la novela *Un mundo feliz*.

Desde los puestos relevantes que ocupó en la política inglesa, principalmente como asesor, destaca la influencia que ejerció en los diseños curriculares de la escuela primaria y secundaria, promoviendo la adopción de nuevas metodologías científicas,

y llamando la atención sobre la necesidad de una mayor presencia de las ciencias en los estudios de los adolescentes británicos. Desde su postura agnóstica, su obra recoge los conflictos entre religión y ciencia que marcan este período. Sin embargo, de su extensa obra, no hay apenas títulos que recojan sus orientaciones pedagógicas de forma sistemática, teniendo que acudir a las compilaciones de artículos o a la realización de una lectura pedagógica de otras obras suyas, como *Evolution and Ethics* (1893).

La influencia de este autor en el pensamiento pedagógico español fue prácticamente nula. Apenas una obra suya aparece traducida (Huxley, s.f.) junto a algún artículo que reprodujo la *Revista Europea* entre los más abundantes de Darwin y Spencer. Está claro que las reflexiones y recomendaciones de Thomas E. Huxley sobre la ciencia y la educación no encontraron terreno abonado en la España de la Restauración.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ANGLÉS, M.: El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa, Barcelona, IEC, 1998
- ANÓNIMO: Laboriosidad. Programa de Educación según la Frenología, Barcelona, Sucesores de N. Ramírez, 1885
- AZCÁRATE, G. de: «El positivismo y la civilización», *Revista Contemporánea*, 1876, vol. II pp 230 y ss, vol. IV pp 465 y ss
- BADLEY, J.H.: «La escuela de Bedales», *BILE*, 1912, vol. XXXVI, pp. 13 y ss
- BAIN, A.: «On Toys», *Westminster Review*, 1842, n° 37, pp 97-121.
- BAIN, A.: *The senses and the intellect*, Londres, John W. Parker and Son, 1855
- BAIN, A.: *The Emotions and the Will*, Londres, John W. Parker and Son, 1859
- BAIN, A.: *On the Study of Character, Including an Estimate of Phrenology*, Parker, Son & Bourn, 1861
- BAIN, A.: *Education as a science*, Londres, Kegan, 1872
- BAIN, A.: «The Early Life of James Mill», *Mind*, 1876 a, n° 1, pp 92-116
- BAIN, A.: «Spencer's *The Principles of Sociology*», *Mind*, 1876 b, n° 1, pp 128-131
- BAIN, A.: *Lógica de las Matemáticas*, Madrid, Diego Pacheco, 1880
- BAIN, A.: Las ideas de Darwin sobre la expresión de las emociones, Madrid, I. C. Rollo, 1888
- BRENTANO, F.: *Psicología desde un punto de vista empírico*, Madrid, Revista de Occidente, 1935
- BROWN, R.F.: «La Institución e Inglaterra. El boletín», En el centenario de la *Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp 117-138
- BURSTON, W.H.: *James Mill on Education*, Cambridge University Press, 2010
- COMAS, M.: «Genética y Eugenésia», *Revista de Pedagogía*, 1935, n° 158, pp 72 y ss
- COMPAYRÉ, G.: *Herbert Spencer y la Educación Científica*, Madrid, La Lectura, 1910
- CONFERENCIAS: *La España del Siglo XIX. Conferencias históricas del Ateneo de Madrid*, Madrid, Librería A. San Martín, 1886
- CUBÍ, M.: *Sistema completo de Frenología con aplicaciones prácticas fisiónómicas, filosófico-morales, lejislativas i otras, conduzgentes al adelanto i mejoramiento del hombre, individual i sozjalmente considerado*, Barcelona, Imp. de J. Tauló, 1843
- DEMOLINS, E.: *A quoi tient la supériorité des anglosaxons*, París, Maison Didot, 1870
- DRAPER, J.W.: *Historia de los Conflictos entre la Religión y la Ciencia*, 2ª ed., Madrid, Ricardo Fe, 1885
- ELSLANDER, J.F.: *La Escuela Nueva. Bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución*, Barcelona, La Neotipia, 1909
- FERRIER, D.: «Experimental researches in cerebral physiology and pathology», *West Riding Lunatic asylum Medical Reports*, 1873, n° 3, pp 30-96
- FISCH, M.: «Alexander Bain and the Genealogy of Pragmatism», M. FISCH, *Peirce, Semeiotic and Pragmatism*, Bloomington, Indiana University Press, 1986, pp 79-108
- BROWN, R.F.: «La Institución e Inglaterra. El boletín
- GALTON, F.: *Hereditary Genius*, Londres, Macmillan, 1869

- GARCÍA FRAILE, J.A.: «Los inicios de la psicopedagogía en España: Urbano González Serrano (1848-1904)», *BILE*, II época, n° 32-33, 1998, pp 131 y ss
- GAUTHERIN, J.: *La formation d'une discipline universitaire: La Science de l'éducation, 1880-1914*, Universidad de París V, Tesis Doctoral, 1997
- GIL CREMADES, J.J.: *El reformismo español. Krausismo, Escuela Histórica y Neotomismo*, Barcelona, Ariel, 1969
- GONZÁLEZ POSADA, A.: «Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano», *BILE*, 1892, vol. XVI, pp 1 y ss, 17 y ss
- GONZÁLEZ SERRANO, U.: *La psicología fisiológica*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1886
- GONZÁLEZ SERRANO, U.: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona, Bastinos, 1888
- GONZÁLEZ SERRANO, U.; SÁIZ DE OTERO, C.: *Cartas... ¿pedagógicas? (Ensayos de Psicología pedagógica)*, Madrid, Victoriano Suárez, 1895
- HAECKEL, E.: *Historia de la creación natural o doctrina científica de la evolución*, 2 vols., Madrid, Tip. de J.C. Conde, 1878-79
- HAECKEL, E.: *Morfología general de los organismos*, Barcelona, Barris y Cía, 1887
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: «Pedro Dorado Montero y la educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 2, 1983, pp 217-228
- HUERTA, L.: *Engénica, maternología y puericultura...*, Madrid (s.r.), 1918
- HUERTA, L.: «La doctrina eugénica», *Revista de Pedagogía*, 1924, vol. III, pp 131 y ss
- HUXLEY, T.E.: *La educación y las ciencias naturales*, Madrid, La España Moderna, s.f.
- HUXLEY, T.E.: «Science & Education», T.H. HUXLEY, *Collected Essays, (1893-1894)*, vol. III, Londres, Macmillan and Co., 1894
- JIMÉNEZ GARCÍA, A.: *El krausopositivismo de Urbano González Serrano*, Badajoz, Departamento de Publicaciones de la Diputación, 1996
- KUHN, T.S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971
- KUHN, T.S.: *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Madrid, Tecnos, 1979
- MILL, J.: *Education*, Encyclopaedia Britannica, Londres, 1815
- MILL, J.S.: *Autobiografía*, Madrid, Alianza 1986
- MOREU, A.C.: «Educació i sexualitat: de la crisi de final de de segle a l'època d'entreguerres», *Educació i Història*, n° 7, 2004, pp 177-216
- MOREU, A.C.: «La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas», *Revista de Educación*, n° 340, 2006, pp 755-785
- MUGUERZA, J. (ed): *La concepción analítica de la filosofía*, 2 vol., Madrid, Alianza, 1974
- NEIL, A.S.: *The Problem Child*, Londres, Herbert Jenkins Ltd., 1929
- NORDAU, M.: *Psico-fisiología del genio y el talento*, 2ª ed., Madrid, Daniel Jorro, 1910
- NOGUERA, E.; HUERTA, L.: *Genética, Eugenésia y Pedagogía sexual*, 2 vols., Madrid, Javier Morata, 1934
- NUBIOLA, J.: *La renovación pragmatista de la filosofía analítica*, Pamplona, EUNSA, 1994
- NÚÑEZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Túcar Ediciones, 1975
- PELAYO, F.: «Debatiendo sobre Darwin en España: antidarwinismo, teorías evolucionistas alternativas y síntesis moderna», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. LXI, n° 2, 2009, pp 101-128
- QUINE, W.V.: *Del estímulo a la ciencia*, Barcelona, Ariel, 1998
- RAMÓN Y CAJAL, S.: «Algunas conjeturas sobre el mecanismo anatómico de la asociación, ideación y atención», *Revista de Medicina y Cirugía Prácticas*, 1894, n° 36, pp 497-508
- RAMÓN Y CAJAL, S.: *Reglas y consejos sobre la investigación biológica. Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica. Los tónicos de la voluntad*, Madrid, L. Aguado, 1897
- RIBOT, T.: *La psychologie anglaise contemporaine*, Paris, Librairie Philosophique de Ladrange, 1879
- RODRIGUEZ LAFORA, G.: *Los niños mentalmente anormales*, Madrid, Espasa-Calpe, 1917
- RODRÍGUEZ, E.: «Karl R. Popper y la epistemología evolucionista», *Paradigmas*, 2004, año II, n° 3, pp 34-53
- RUSSELL, B.: *Human Knowledge: Its Scope and Limits*, Nueva York: Simon & Schuster, 1948
- RUSSELL, B.: «La filosofía del atomismo lógico», MUGUERZA, J. (ed.), *La concepción analítica de la Filosofía*, Madrid, Alianza, 1974, pp 239 y ss.

- RYLE, G.: *El concepto de lo mental*, Barcelona, Paidós, 2005
- SALILLAS, R.: *La teoría básica (Bio-sociología)*, 2 vols., Madrid, Victoriano Suárez, 1901
- SALMERÓN, N.; GONZÁLEZ SERRANO, U.: «Apéndice», G. TIBERGHIEU, *Ensayo teórico e histórico sobre la generación de los acontecimientos humanos*, Madrid, F.E. Centeno, 1875
- SCHUARTZ, P.: «Karl Popper y la teoría de la evolución», *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, 1985, nº 11, pp 43-52
- SIMARRO, L.: *Antropología escolar*, Madrid, Museo Pedagógico, 1878
- SPENCER, H.: *The Principles of Psychology*, Londres, Longman Brown Green and Longmans, 1855
- SPENCER, H.: *De la educación intelectual, moral y física*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1884
- SULLY, J.: «La psicología fisiológica en Alemania», *Revista Contemporánea*, 1876, vol. III, pp 329-357
- TIBERGHIEU, G.: *Kranse y Spencer*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1883
- UREÑA, E.M.; ÁLVAREZ, P. (ed.): *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Editorial Parteluz, Fundación Duques de Soria, Universidad Pontificia de Comillas, 1999
- VALENTÍ, S.: *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Barcelona, Minerva, 1922
- VILANOU, C.: «Hace 100 años: Un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1982, nº 1, pp 9 y ss.
- WODS, A.N.: *Advance in co-education*, Londres, Sidwic & Jackson, 1929
- YOUNG, R.M.: *Mind, Brain and Adaptation in the Nineteenth Century. Cerebral Localization and its Biological Context from Gall to Ferrier*, Oxford, Clarendon Press, 1970
- ZARO, J.J.: *Traductores y traducciones de literatura y ensayo (1835-1919)*, Granada, Comares, 2007

A MODERNIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS NOS ANOS 1970 E A INFLUÊNCIA INGLESA. ANOTAÇÕES PARA UM PROGRAMA DE PESQUISA

António Teodoro¹

a.teodoro@net.visao.pt

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Os primórdios da universidade moderna podem ser encontrados nos finais do século XVIII e no século XIX, associados às reformas realizadas em Inglaterra, na Prússia e em França. A universidade moderna foi um instrumento vital na edificação do Estado-nação, sendo assumida como um agente de construção nacional e uma forma de reforço do aparelho de Estado. Às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores do Estado, certificar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais competentes e ser um local de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (Magalhães, 2004).

Existe um certo consenso em considerar que as universidades europeias foram construídas a partir de três tendências, ou modelos, dominantes (Gellert, 1993). A primeira, assenta no modelo do conhecimento, a partir da matriz humboldtiana de universidade. Historicamente identificado com a Alemanha e ao conceito de universidade do barão von Humboldt, este modelo assume a criação (através da valorização da investigação) e transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade. A segunda tendência, assume o modelo profissional, tendo como base as grandes écoles francesas. Aqui, o que prevalece é a formação dos quadros necessários ao aparelho de Estado. A terceira tendência, em geral associada à ideia de universidade do cardeal Newman, materializada na tradição das Universidades de Oxford e Cambridge (Oxbridge), assenta num modelo de personalidade, onde a formação do carácter dos líderes através de uma educação liberal é assumido como o propósito dominante da universidade. Contudo, como sublinha António Magalhães (2006: 19), seja como instituições científicas, instituições profissionais ou instituições culturais, «estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração em comum do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos».

A universidade portuguesa no princípio dos anos 1970, logo antes da Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974, caracterizava-se por uma aparente contradição: por um lado, uma acentuada seletividade nos mecanismos sociais de acesso, e, por outro, um crescimento de quase 100% em apenas oito anos (em 1964-65, frequentavam o ensino universitário 25.610 estudantes; em 1972-73, o número de estudantes já ascendia a 49.684), sem contrapartida em instalações e pessoal docente preparado (Sedas Nunes, s/d; Fraústio da Silva, 1991).

A resposta a esta situação foi dada pelo então Ministro da Educação Nacional Veiga Simão (Janeiro de 1970 a Abril de 1974), a quem coube desencadear um vasto projeto de reforma do ensino superior, que veio a marcar decisivamente a organização e desenvolvimento das universidades nas décadas seguintes. A universidade que, até aí, se assumia com uma matriz francesa dominante, na tradição napoleónica, vai rapidamente incluir modos de organização universitária e modelos conceptuais de dominante inglesa (e anglo-americana).

Aproveitando trabalhos de planeamento realizados no final dos anos 1960, o Ministro Veiga Simão procedeu rapidamente à revisão do estatuto da carreira docente universitária, valorizando expressivamente a componente de investigação. O novo estatuto criou condições para a dedicação exclusiva à docência e investigação nas universidades e centros de investigação e permitiu o alargamento de quadros e a abertura de concursos para os lugares de topo da carreira universitária (professor catedrático). Ao mesmo tempo foi publicada legislação que facilitou o reconhecimento dos doutoramentos obtidos no estrangeiro e procedeu-se ao lançamento de um vasto programa de bolsas de doutoramento em universidades estrangeiras, que vão decorrer predominantemente em universidades inglesas (e norte-americanas), substituindo a anterior influência das universidades alemãs (no campo das ciências experimentais) e francesas (nas humanidades e ciências sociais).

Para isso, duas razões de natureza geral são apontadas para a prevalência de universidades inglesas (e americanas). Segundo o então Diretor-Geral do Ensino Superior, Vítor Crespo, as razões para essa opção decorrem «do prestígio das suas instituições e (do) facto de a literatura (livros e revistas), particularmente no campo científico, ser primordialmente escrita em inglês» (in Teodoro, 2002: 270). Mas há uma outra razão, de natureza muito particular, que vai influenciar a escolha de universidades inglesas: o tempo de duração do doutoramento, compatível com a duração das bolsas então concedidas pelo Instituto de Alta Cultura. Como diz João de Deus Pinheiro, futuro Ministro da Educação e dos Negócios Estrangeiros nos anos 1980 e à época ele próprio bolseiro:

(...) a maior parte (dos bolseiros) acabou por escolher a Inglaterra, que era o sítio onde se conseguia fazer o doutoramento num período de tempo menos longo.

(...) Relativamente à França, em Portugal normalmente não se dava equiparação ao chamado Doctorat du 3.ème Cycle, que durava 2 ou 3 anos. Em Portugal, e na altura era o Ministério da Educação que os reconhecia, era necessário o Doctorat d'Etat, que durava um mínimo de 5 anos. O PhD obtido em Inglaterra era normalmente reconhecido em todas as universidades (...) (e) fazia-se normalmente em 4 anos. Mas podia-se fazer mais rapidamente – eu próprio o

fix em dois anos e meio. Nos Estados Unidos, a duração era também, em média, de 4 anos. Os assistentes tinham em geral 3 anos para se doutorar, a que era dado, normalmente, mais 1 ano, o que tornava muito complicado terminar o doutoramento em França. (In Teodoro, 2002: 315)

Vão ser depois esses jovens doutorados a liderar a modernização das universidades portuguesas nos anos 1970 e 1980, trazendo para o seu interior a cultura, os modelos e os modos de organização das universidades onde fizeram a sua formação. Em Educação Comparada sabemos que as mudanças geradas a partir do exterior são, em geral, atravessados por processos de hibridização, resultantes da confrontação entre os modelos importados e as situações historicamente construídas. Mas, talvez por esta influência dominante se ter manifestado tão cedo, a implementação do processo de Bolonha tenha sido, em Portugal, um processo rápido e sem conflitos de maior na comunidade académica, sobretudo ao nível institucional e formal. Quanto às práticas e às culturas docentes necessitam-se seguramente de investigação, pois o que se intui é precisamente uma grande distância entre o discurso político e normativo e essas práticas e culturas, muito mais resistentes a mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRAÚSTO DA SILVA, J. J. R. (1991, Dezembro). Ensino universitário e Ensino Politécnico. Das intenções à prática. Conferência apresentada ao 2º Congresso A Pedagogia na Universidade. Universidade Técnica de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (não publicada).
- GELLERT, C. (Ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley.
- MAGALHÃES, A. M. (2004). *A Identidade da Educação Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Era de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAGALHÃES, A. M. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- NUNES, A. S. (1971). *A Situação Universitária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEODORO, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, A. (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NOTAS

¹ Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Diretor do Instituto de Educação e do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIEF). Sinopse da conferência realizada na Universidade de Salamanca em 23 de Setembro de 2011.

CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DEL MODELO INGLÉS DE «ESCUELA COMPRENSIVA» EN EUROPA Y SU INFLUENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Leoncio Vega Gil
lvg@usal.es
Universidad de Salamanca

1. LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA COMO CONCEPTO PEDAGÓGICO

La educación comprensiva, como renovación interna de los métodos pedagógicos, es un producto de los avances reformistas de la educación que se van a ir conformando y expandiendo por Europa a lo largo de los años sesenta y setenta del siglo XX. En sentido didáctico tiene sus precedentes más inmediatos en el concepto de «educación activa» conformado por los renovadores de Escuela Nueva (Bovet, Ferrière, Kerschensteiner, Claparède, etc.) para definir a aquel proyecto educativo y escolar que en su actuación práctica es capaz de remover e implicar, en el proceso de aprendizaje, los resortes cognitivos del alumno para potenciar sus facultades mentales (intelectuales, sociales y motoras). Un concepto que en su dimensión externa (las estructuras) se plasma en la «escuela unificada» (España), la «*arbeitsschule*» (Alemania) o el «*l'école unique*» (Francia). Estos esfuerzos modernizadores en términos pedagógicos y políticos serán los precedentes de la nueva escuela integradora. La escuela comprensiva será una «versión moderada» de la escuela única (A. Viñao, 2002, p. 60). No obstante, la escuela comprensiva hunde sus raíces en la interpretación jacobina de la educación para todos.

En el nacimiento de los sistemas escolares la educación primaria y secundaria no van a formar parte de una misma escuela (con distintos niveles), sino que se construirán como proyectos institucionales y curriculares autónomos destinados a grupos sociales bien diferenciados; la escuela primaria, la «*common school*» o la «*petite école*» daban cobertura, cuando lo hacían, a las clases populares. El instituto, la «*grammar school*», el «*gymnasium*» o el «*dycée*» estaban destinados a los grupos sociales burgueses. La ampliación de la escolarización obligatoria que se irá produciendo a lo largo del siglo XX en los países europeos, no va a exigir la integración vertical de ambas modalidades, a pesar de las demandas de los grupos renovadores, sino que se producirá el efecto contrario; es decir, mayor división de las etapas que se expresará en el nacimiento de una nueva rama

dentro de la enseñanza secundaria, la educación secundaria inicial. Sobre este nuevo tramo (que en España no se regulará hasta 1990) recae el esfuerzo modernizador de la educación comprensiva en los distintos países europeos.

Las claves de la educación comprensiva (integradora) se pueden cifrar en las siguientes:

a) Evitar la segregación temprana (tan específica del sistema tradicional) en base las consecuencias discriminatorias (tanto sociales como pedagógicas) que provoca en los alumnos de distinta condición y origen. Se trataba de prolongar el tronco curricular común para que la escuela ejerciera un efecto compensador que favoreciera la igualdad de oportunidades.

b) El retraso en la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar para detectar y promover a los alumnos más capaces y no perderlos en la segregación (EEUU y la Unión Soviética tenían sistemas comprensivos).

c) También se presentaba como una forma de resolución de conflictos de clase en la competencia interindividual. Los partidos socialdemócratas (Reino Unido, Suecia, Alemania, España, etc...) son los promotores de las escuelas comprensivas y, en su apuesta, pretenden mantener y ampliar su base social entre la clase trabajadora, la función asistencial del Estado y la defensa de los servicios públicos.

d) La vieja división y diferencia entre la rama académica y la profesional había conllevado a una sobrevaloración de la vía académica en detrimento de la segunda. Una apuesta que era, en buena medida, responsable de la «masificación» de las universidades. La escuela comprensiva podía actuar para conducir al alumno hacia el mercado de trabajo o a estudios postsecundarios no universitarios (Enguita y Levin, 1989, p. 52).

En definitiva, la escuela comprensiva, como proyecto institucional, demanda una educación integrada y, desde la perspectiva curricular, nos lleva al concepto de educación integral: conocimientos, destrezas y valores. También algunos autores han relacionado el concepto de «educación permanente», de origen francés y vinculado a las aportaciones del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, con ciertos elementos de la educación comprensiva. «El concepto de educación permanente, como principio organizativo de toda la educación, implica un sistema comprensivo, integral y coherente diseñado para satisfacer las aspiraciones culturales y educativas de cada persona de acuerdo a sus capacidades» (Capelle, 1968, p.5).

2. LA ESCUELA COMPENSIVA COMO MOVIMIENTO SOCIOPOLÍTICO

El movimiento sociopolítico de la «escuela unificada» que recorre Europa en la primera mitad del XX y que, como ya veíamos, se presenta con denominaciones semejantes en los distintos países europeos, presenta un común denominador en cuanto que pretende una generalización de la educación. Esta no debe ser un privilegio sino un derecho. No es de recibo que en la España de la primera mitad del siglo XX de cada 1000 alumnos que cursaban la educación primaria tan sólo accedían a la secundaria 57 (un 5,7 %), convirtiendo el segundo y tercer nivel del sistema educativo en tramos elitistas y minoritarios, quedando fuera de la educación la gran mayoría de la sociedad.

La «escuela unificada» desde su gran promotor y constructor en España, L. Luzuriaga, presenta algunas características clave:

a) Para los alumnos: acceso a todas las instituciones y grados; gratuidad completa; neutralidad religiosa y política; y coeducación.

b) Para los establecimientos educativos: unificación desde los párvulos hasta la universidad; flexibilidad en el tránsito de un centro a otro; creación de una escuela básica común para todos; facilidad para el acceso a secundaria y superior para aquellos alumnos que no hayan podido seguir una escolarización.

c) Para los maestros: unificación de su preparación en las universidades y en los centros de enseñanza superior; equiparación económica y pedagógica; facilidad para ejercer en una u otra institución.

d) Para la administración: unificación en el Ministerio de Educación de todas las instituciones docentes; participación del personal docente en tareas administrativas (Barreiro, 1989, pp. 26-27).

La interpretación liberal de la educación según la cual el sistema se conforma de manera bipolar; la educación básica (obligatoria y gratuita) para la masa general del pueblo y la secundaria y superior (ni obligatoria ni gratuita) para la burguesía. Después de la segunda guerra mundial los países europeos ensayaron varias alternativas al sistema liberal bipolar; una de ellas, la técnica o polivalente (las «modern secondary school» en el R. U.; la Hauptschule en Alemania, los CET en Francia o la F. Profesional en España) seguía siendo selectiva y segregadora, «fue peor el remedio que la enfermedad» (Puelles Benítez, 2006, p. 65). Un segundo marco alternativo vendría de la mano de la escuela comprensiva que pretendía abrir la educación secundaria a las clases populares, sin selección y que se basaba en la aplicación de los principios de igualdad y equidad social en la escolarización obligatoria.

La escuela comprensiva, en su apuesta institucional y política, presenta características diferentes y específicas para cada país. En algunos se convertirá en una alternativa formativa junto con otras vías institucionales como es el caso de Inglaterra con las «comprehensive schools», el de Alemania con la «gesamtschule»; en otros países se generaliza este proyecto a la totalidad del sistema escolar como en Suecia, Finlandia o España. También los desarrollos pedagógicos (la organización de las prácticas escolares) serán diferentes en unos países y en otros como en apartado posterior vamos a explicar a través de la relación entre integración y diferenciación. En lo que sí parece haber coincidencia es en que el proyecto tiene paternidad ideológica socialdemócrata y, como tal, se apuesta por la igualdad de oportunidades y la cohesión e integración social desde la educación. Ahora bien, no siempre este progresismo «político» se traduce en innovación pedagógica, sino que, a veces, se apoya en la pedagogía tradicional (selectiva). Como B. Simon explica con claridad, el surgimiento y expansión del movimiento en Inglaterra y Gales fue más un demérito de los gobiernos conservadores por no estar a la altura de las exigencias sociales, culturales y políticas en los años cuarenta y cincuenta, que un mérito de las políticas progresistas de corte socialdemócrata. No obstante, el modelo a seguir fue el de las High School estadounidenses de los años veinte, que integraba la educación secundaria en un solo establecimiento después de cursar los 6

años de la escuela primaria. A pesar de que la educación comprensiva fue adoptada en el Reino Unido en los años sesenta, a finales de siglo carecía todavía de una definición clara y positiva (D. Eastwood, 1996, p. 1). El mayor freno al desarrollo de la educación comprensiva estaría en que se aferró, durante demasiado tiempo, a fórmulas de organización pedagógica propias del pasado y de las escuelas de gramática. La crítica más seria que se le puede hacer al movimiento de escuela comprensiva es que ha cambiado muy poco (como la propia C. Benn comprobó en su investigación sobre las características de las escuelas comprensivas en los años noventa, los profesores y gestores de las «grammar schools», en buena parte de las mismas, no tenía claras las diferencias organizativas y curriculares entre éstas y las comprensivas) (C. Benn, 1999).

3. EXPANSIÓN EUROPEA Y EXPRESIONES INSTITUCIONALES

Las reformas comprensivas de la educación se inician en los años cincuenta y sesenta en el Reino Unido y Suecia y en los setenta se expanden a la Europa Mediterránea. Suecia inicia la preparación de esta modalidad escolar en 1946 y a partir de 1950 comienza la experimentación que se generalizará en 1962, con influencia destacada en Finlandia y Noruega.

Para el caso de Gran Bretaña no debemos pasar por alto la construcción histórica de las reformas escolares que son también una construcción social, política y cultural. En la segunda década del siglo XX se amplía la escolarización obligatoria hasta los 14 años fijando el paso de la educación primaria a la secundaria a los 11 años a través de procesos selectivos. La Ley Butler de 1944 es la responsable tanto de la distinción entre educación primaria, secundaria y secundaria superior (la «further education») como de la creación de las «grammar schools» con orientación escolar de carácter académico y selectivo y de las «secondary modern schools» como escuela secundaria unificada y común (centrando el curriculum en la preparación para el comercio y las competencias básicas de carácter profesional; no obstante, terminarían por imitar a las «grammar»). El modelo de escuelas comprensivas surge, de manera experimental, a través de la iniciativa legislativa de 1965 (Circular 10/65 on the Organization of Secondary Education) a partir de la petición del gobierno laborista a las LEAs. Se pretendía superar la división social, educativa y cultural de las iniciativas anteriores que conducían a una opción académica que termina en los estudios universitarios y la otra prepara en los oficios para el mercado de trabajo.

No obstante, la idea de la escuela integral, donde los niños de todos los orígenes y habilidades pueden ser educados en una misma escuela, se remonta a la década de 1920. Esta idea tenía ya buenos defensores antes de la guerra. El London County Council tomó la decisión de apostar por esta fórmula 1936. Después de la segunda guerra mundial el impulso para el cambio creció a medida que los padres se rebelaban contra el examen de 11 más, que dividía a los niños. Al mismo tiempo, la crítica hacia las «grammar schools» se incrementó, especialmente en la clase trabajadora, por la pérdida de capacidades, especialmente de las niñas. Según B. Simon (gran defensor y estudioso del movimiento de escuela comprensiva en el Reino Unido, junto con Caroline Benn) el movimiento alternativo de la comprensi-

vidad se hubiera evitado si el gobierno conservador de 1950 hubiera ampliado las escuelas de gramática como se haría en Alemania o si hubiera reforzado las «modern schools». Así, cuando los laboristas llegaron al poder y el secretario de Educación Anthony Crosland pidió a las autoridades locales que presentasen planes para la escuela integrada, la mayor parte de los consejos decidió hacerlo. El ritmo del cambio fue muy rápido. En los diez años que mediaron entre 1965 y 1975, prácticamente todas las escuelas secundarias del estado en Gales y Escocia eran comprensivas. En Inglaterra la cifra fue alrededor del 90 por ciento (Pring y Walford, 1996, p. 1). Los datos comparativos con otras ofertas institucionales de segunda enseñanza nos confirman esta rápida expansión; mientras que en 1965 se computa un 4,36 % de escuelas comprensivas, en 1990 esa magnitud se ha elevado al 89,6 % (García Ruiz, 2006, p. 157).

A partir de los años ochenta sufrirán la reorientación curricular y organizativa del tacherismo plasmado en la recomposición «social» de las LEAs, la apuesta por la descentralización, la libertad de elección de centro, la creación de centros tecnológicos (CTCs) y académicos (GMSs) de secundaria subvencionados y controlados por el gobierno central, los programas de refuerzo («assisted places scheme») y el curriculum nacional; es decir, la apuesta hacia la educación privada y la privatización de la educación pública. En 1988 se expande y generaliza el modelo. Un modelo que debe ser analizado como expresión de luces y sombras. Problemas de identidad, de eficacia y rendimiento, de igualdad-diferenciación, de competitividad, de abandono, de integración-selección, de falta de política curricular y administrativa, etc..

«En Inglaterra, el proyecto de reforma comprensiva, de hecho, fue suspendido en los años ochenta, cuando aún no se había completado; después de 1988 empezó un proceso de mercantilización,...; en las escuelas secundarias de Escocia, por el contrario, la reforma comprensiva se cumplió hacia los primeros años ochenta y los principios de «diversidad y elección» que sostenía la mercantilización de la educación inglesa no se aplicaron en Escocia»(K, Jones et al, 2009, p. 127).

Por otro lado, Francia unificó los estudios hasta los 14 años en 1975 a través de la Ley Haby (y, para la mayoría, hasta los 16 años). En Alemania la «gesamtschule», iniciada experimentalmente en Berlín a comienzo de los años sesenta, se expande a partir de 1969 cuando el Consejo Alemán de Educación recomienda poner en marcha 40 proyectos escolares experimentales a base de escuelas integradas en todo el territorio federal. La primera ola de reformas afectó especialmente a Berlín, Hessen y Bremen; un segundo grupo estaría compuesto por las escuelas creadas en Baja Sajonia, Hamburgo y Renania; también se crearán en algunos estados más escépticos como Baviera o Baden. No obstante, su influencia cuantitativa fue, y sigue siendo, limitada. En el curso 1986-87 se computaban un total de 439 «gesamtschule» (en sus dos modalidades: cooperativa y comprensiva). En torno a un 10 % de alumnos asisten a estas escuelas. Geográficamente se concentran estas iniciativas en Estados como Renania del Norte-Westfalia, Hesse, Berlín y Bremen. A pesar de que alcanzó cierto desarrollo en algunos Länder, el modelo sigue siendo minoritario y segregado como en Holanda, Austria, Bélgica o Suiza.

Una clasificación de los modelos de educación básica, siguiendo los estudios de Eurydice, nos la ofrece el investigador E. Prats (2010). Interpreta éstos en tres dimensio-

nes: estructura integrada (primaria y secundaria básica unidas), estructura dividida (primaria y secundaria divididas tanto en centros como en profesores y currículum) (es la evolución y actualización de la escuela comprensiva) y estructura dividida y selectiva. En el primer grupo se encontrarían los sistemas educativos de Suecia, Finlandia, Noruega y Dinamarca; en el segundo se incluyen Escocia, España, Francia, Italia, Inglaterra y Gales; el tercer grupo está formado por Alemania, Irlanda y Holanda (Prats, 2010, p. 146).

4. INTEGRACIÓN Y DIFERENCIACIÓN EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

Las escuelas comprensivas se interpretaron como integradoras desde la mirada externa (las estructuras académicas y administrativas y las consecuencias sociopolíticas). Desde la lectura interna (la organización curricular de las prácticas escolares), la diferenciación parece ser que fue la norma. La oferta de asignaturas optativas con distinto valor académico, la agrupación de alumnos por capacidades, la agrupación de asignaturas por grado de dificultad, etc., fueron prácticas curriculares presentes en las escuelas comprensivas como apropiación de las prácticas propias de la escuela tradicional. Parecer ser que los centros «comprensivos» se habían propuesto reproducir las fórmulas pedagógicas tradicionales y, por tanto, las diferencias que pretendían evitar, como las diferencias entre centros o entre etapas del sistema escolar.

En Inglaterra y Gales se utilizaron durante mucho tiempo, y, en algunos casos, todavía permanecen, fórmulas de agrupamiento como el «streaming» (dividir los alumnos en varios grupos para todas las clases según habilidades generales), el «banding» (bandas para señalar y garantizar que en los centros había un equilibrio razonable de cada nivel de habilidad) o el «setting» (agrupar a los alumnos de capacidades similares en ciertas clases como por ejemplo para las clases de francés o matemáticas). Un estudio sobre las escuelas comprensivas, realizado en los años noventa, reveló que más de la mitad de estos centros seguían utilizando grupos de distintas capacidades en todas las asignaturas del primer año y, al menos, una cuarta parte de estos centros, seguían usando el sistema «setting» en no más de dos asignaturas.

La dicotomía entre comprensividad y diversidad se pone de manifiesto de manera expresa en la reforma comprensiva inglesa hasta el punto de que la escuela comprensiva llega a catalogarse como una «grammar school para todos» como lo había expresado el líder laborista H. Gátskell; se trata de «poner al alcance de todos la educación de las grammar school» (Halpin, 1989, p. 93). Según este autor, el Partido Laborista se aferró a la escuela comprensiva y la igualdad de oportunidades tanto por cálculo electoral como por justicia, pero apostaba por la enseñanza selectiva como medio de provocar la igualdad de oportunidades; es así como cobran significado las prácticas selectivas internas antes referidas y tan arraigadas en las escuelas británicas. Una integración-diferenciación que ha provocado alejamiento de la escuela comprensiva e injusticia social; «en 2011, Inglaterra sigue teniendo uno de los sistemas educativos menos equitativos del mundo» (Crook, 2011, p. 83).

El modelo comprensivo de las «gesamtschule» de Alemania, en su afán de huir del contagio «soviético», siguió el modelo occidental de diferenciación interna; esto es, el inglés. En las escuelas cooperativas se aplicaba el sistema de diferenciación de niveles en

todas las asignaturas (el «tracking») y en las estrictamente comprensivas la diferenciación se hacía por grupos de capacidades en algunas asignaturas (el «setting»), pero no se usaría el «streaming». Las materias generalmente no diferenciadas serían: historia, geografía, ciencias de la sociedad y música/arte. Las asignaturas diferenciadas según rendimiento podían ser: primer idioma extranjero, matemáticas, alemán y, a veces, ciencias naturales. A esta diferenciación, por aptitudes, se añadía la diferenciación, por preferencias, que se expresaba en el bloque de asignaturas optativas (Baumert, 1989, p. 77).

5. RECEPCIÓN Y DIFUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

La reforma educativa española plasmada en la LGE de 1970 no puede ser interpretada por nosotros como el inicio de la escuela comprensiva en España, como una corriente de comparatistas españoles se empeña en aseverar a partir de la lectura «nórdica» de la reforma realizada por J. L. García Garrido. Por una parte, la apuesta «democratizadora» de la reforma se apoya en una interpretación finalista tanto de la democracia (demanda social) como de la igualdad de oportunidades (debe ser de partida, de origen, de condiciones socioeconómicas y culturales); por otra, consideramos incompatible el fundamento ideológico de la escuela comprensiva (la igualdad) con el párrafo a) del artículo 1 de la LGE según el cual la «formación humana... inspirada en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias... todo ello en conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino» por mucha apertura y necesidad de acuerdos que queramos concederle al régimen franquista en su fase terminal. Además, la apuesta hacia la formación integral, igualdad para todos a las aptitudes y capacidades de cada uno, el estudio de 8 años según un tronco curricular común en la educación general básica y la ampliación de la escolarización hasta los 14 años, en unión con otras innovaciones como el trabajo en equipos, la pretendida evaluación continua, la apuesta a favor de la tutoría, etc., son producto de la euforia tecnista propia del contexto español del momento marcado por el desarrollismo que incrementó sustancialmente la demanda social de educación y abrió la perspectiva a la mirada internacional. Finalmente, como la mayor parte de los estudiosos de la escuela comprensiva viene a explicar, ésta se centra en el tramo obligatoria de la enseñanza secundaria trabajando en él la igualdad, el apoyo a la educación de las clases populares, para evitar la elección temprana de estudios o salidas profesionales. La educación primaria es, por naturaleza, integrada en todos los sistemas educativos. El profesor Diego Sevilla (2003) ha explicado y fundamentado tanto el contexto de la reforma de 1970 como su retórica y las debilidades de su implementación. Con los planteamientos que la futura escuela comprensiva española conecta con más ahínco es con los movimientos de renovación pedagógica en su defensa de la «escuela pública única» (gratuita, laica, obligatoria y común).

La escuela comprensiva en España se conforma en los años ochenta del siglo XX y se regula en la LOGSE de 1990, siendo ministro Javier Solana. Un proceso de construcción organizado por el equipo de expertos del ministerio de educación dirigido por el sociólogo (de formación anglosajona) J. M. Maravall, en calidad de ministro del ramo. La escuela y la educación comprensivas se argumentan y explican en el Libro

Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 que recogía los principios, características académicas, factores, planificación educativa y la memoria económica, después de un proceso de discusión y debate que se había iniciado con el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que el Gobierno de Felipe González había presentado en 1987. La comprensividad venía a responder a los mismos objetivos que se habían planteado años antes en diversos países europeos en el marco de políticas socialdemócratas conducentes a la legitimación de la igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades de origen social y económico (o geográficas). Unas prácticas curriculares que se expresarán en la oferta de una formación polivalente y de contenidos comunes dentro de un mismo centro y aula para ofrecer un currículum común y retrasar la separación de alumnos en ramas de formación diferentes. En este marco de «integración» y «homogeneidad» el problema que se plantea es cómo atender la diversidad de alumnos en cuestiones de origen social, procedencia geográfica, ritmos de aprendizaje, aptitudes y capacidades, expectativas, motivación, etc... Cómo conjugar integración y diferenciación? Los reformadores españoles optan por una combinatoria en tres dimensiones que, al final o al principio, conllevan más o menos segregación. La primera es más anglosajona y se expresaría en las llamadas «adaptaciones curriculares» que estarían a disposición de los profesores a través de una serie de posibilidades de organización curricular como articular distintos niveles de rendimiento y exigencia para las asignaturas; adaptación de material didáctico y de metodologías; conformación de grupos de trabajo flexibles, etc¹... La segunda y tercera son más francesas. Por una parte se trata de la «diversificación curricular» (programas alternativos, más livianos, ofertados por los centros al finalizar la secundaria obligatoria). La tercero consistiría en un espacio de opcionalidad curricular (en base a los ámbitos de contenidos curriculares); el tronco común se sitúa en un 90 % al principio y va disminuyendo progresivamente hasta alcanzar el 65-75 % al final (Libro Blanco, pp: 119-120). Las coordenadas de la combinatoria curricular de la dicotomía integración-diversidad las marcaría la LOGSE en su preámbulo cuando afirmaba que «este periodo formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación».

Este modelo de escuela comprensiva española sufrirá los reajustes tacherianos correspondientes a partir de 1996 cuando el Partido Conservador asuma las funciones de gobierno de la mano de Esperanza Aguirre al frente de la cartera de Educación. Una comprensividad rechazada por utópica, rroussoniana, por apostar por el igualitarismo, apoyada en el descenso de nivel y que, por tanto, solamente sirve para incrementar la mediocridad en los establecimientos escolares (Sevilla Merino, 2003, p. 49). No obstante, a pesar de estas críticas la estructura escolar de la LOGSE (1990) se mantendría.

6. LAS CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN (Y LA ESCUELA) COMPENSIVAS.

En las últimas décadas se han ido conformando diversos frentes críticos en relación con la escuela comprensiva en España (plataformas también presentes en los países europeos con mayor tradición «comprensiva»). Nuestro análisis se centrará en

las críticas de carácter político (conservadoras y progresistas), académico y profesional (las expresiones de los docentes). Las críticas políticas conservadoras se fijan sobre todo en el ideal, en la teoría, en los fundamentos, en el modelo de escuela conformado; se plasman en los documentos emanados de la Fundación FAES. En ellos se indica que el «igualitarismo» conduce al fracaso del sistema porque no hay adaptación curricular a las diferencias; se menosprecia la calidad de la enseñanza y la excelencia; la homogeneidad no da respuesta a las distintas expectativas personales y cognitivas; la bajada del rendimiento escolar en el sistema educativo. Las jornadas organizadas por el MEC en 1999 sobre «la educación secundaria a debate: situación actual y perspectivas» terminaban con una crítica a la escuela comprensiva y la propuesta de introducción en el sistema escolar de prácticas diferenciadoras como el diseño de trayectorias con diferentes itinerarios formativos, una prueba al finalizar la ESO o la organización de grupos homogéneos (Sevilla Merino, 2003, p. 48). Las críticas desde las políticas progresistas se centran más en el contraste entre el proyecto y las realizaciones prácticas; allí donde la escuela comprensiva convive con otros establecimientos secundarios selectivos, hacia éstos se dirigen los alumnos de las familias acomodadas; en los centros integrados se producen diferencias en función del nivel cultural y socioeconómico del entorno; la escuela comprensiva reproduce las desigualdades que pretende evitar cuando organiza agrupaciones por rendimiento o diferencia en opciones curriculares; la escuela comprensiva disfraza el carácter socialmente selectivo de los sistemas educativos cuando consigue que los alumnos procedentes de las minorías asuman como «natural» su condición escolar en base al asesoramiento de los servicios de orientación (A. Viñao, 2002, p. 63).

Un segundo segmento de crítica procede de algunos sectores académicos «neomodernistas» (ideológicamente están cerca de algunas de las opciones anteriormente referidas) que ponen en duda la capacidad de la escuela comprensiva para avanzar en la calidad y la excelencia, en el respeto a las diferencias y en que, muchas veces, se apoyan en prácticas metodológicas tradicionales (como la autoridad del profesor, el valor de los exámenes escritos, etc.) y no en la innovación que debería ser una señal de identidad del modelo comprensivo. La profesora M. José García Ruiz, utilizando fuentes bibliográficas anglosajonas, nos explica que las limitaciones de la escuela comprensiva las podemos cifrar en dos: «la ausencia de una teoría socialista sólida que respaldase y guiase el modelo implantado» y la «ausencia de una política curricular» (García Ruiz, 2006, p. 156). La escuela comprensiva no fue unitaria ni siquiera en Inglaterra, dado que la propia circular de creación de 1965 admitía hasta seis tipos diferentes. Algún otro académico, al hacer balance de nuestra organización curricular y fijándose en los elementos negativos nos propone una Pedagogía del Contenido para superar los llamados «límites de la educación» (burocratización, actitudes, valores, desorganización, bajada de nivel, facilidad en el proceso, etc.). No obstante, desde posiciones académicas más abiertas el profesor M.de Puelles (2006) nos indica que la igualdad es sobre todo «igualdad de partida» para que sea posible la igualdad de oportunidades y que la escuela comprensiva se propuso «igualdad de resultados» interpretados no tanto en términos de rendimiento cuanto de aprendizajes relevantes que son los que constituyen el tronco curricular común. Por tanto, la clave de la escuela comprensiva no es la calidad sino la igualdad.

Algunas críticas profesionales vienen a indicar que la comprensividad es discriminatoria para aquellos alumnos que están esperando cumplir los 16 años y dedicarse a tareas más provechosas y productivas que la educación. El modelo comprensivo, que debería ser flexible e integrador no beneficia a ningún alumno como bien ponen de manifiesto los «objeto-res escolares» (G. Suñé, 2001, pp.234-235). La comprensividad presenta dos vertientes: la política y la pedagógica. La primera se centra en un discurso bienintencionado desde la interpretación de la escuela como institución socializadora (lo que significa apostar por la inclusión, la flexibilidad, la individualización, la integración, respeto a la diversidad, motivación, construcción de conocimiento, etc.; la democratización de la educación para todos), pero también utópico porque soslaya las diferencias tanto en los alumnos (contextos, expectativas, ritmos, preocupaciones, capacidades, motivación, etc.) como en los profesores (capacidades, formación, especialidades curriculares, implicación, motivación, etc.) e, incluso, en el contexto social de referencia. Pedagógicamente es un «proyecto fracasado» porque ha generado absentismo, abandono y fracaso entre los alumnos y desmotivación y malestar en algunos colectivos docentes. «La LOGSE de 1990, que establecía un currículo común hasta los 16 años, fue tanto la culminación de la influencia progresista como su ruina» (K. Jones et al, 2009, p. 155). La «ruina» es «social» por menospreciar el conocimiento disciplinar y revalorizar el actitudinal y la educación integral.

Tal vez, la clave explicativa podría estar relacionada con el tiempo de aplicación de la reforma y las características generales de la demanda social de educación. Una comprensividad que llegó con retraso a España; en el momento en que los países europeos ya estaban embarcados en procesos de reforma para corregir o variar algunas de sus identidades para introducir mayor flexibilidad, autonomía institucional y deferencias en los recorridos escolares. Por otra parte, la escuela comprensiva no sólo es una cuestión de modelo político, de estructura institucional y de diseño curricular «común», sino que también exige una nueva cultura escolar (mentalidad, actitudes y comportamientos a favor de la cohesión y la igualdad) y, sobre todo, un nuevo tipo de profesor especializado en el manejo de las clases heterogéneas (A. Viñao, 2002, p. 65), dado que, sobre todo, la comprensividad debe ser entendida como respuesta a la diversidad.

7. CONCLUSIONES.

Las reformas comprensivas consiguieron parte de lo que pretendían en términos de igualdad educativa y social. No obstante, a pesar de la apuesta por la igualdad no lograron romper la fuerte asociación entre origen social y éxito escolar (Enguita y Levin, 1989, p. 55).

En el capítulo de diferencias y semejanzas entre las formas comprensivas británicas y la implantación escolar en España, destacamos las que detallamos a continuación. En el epígrafe de semejanzas debemos sopesar la pretendida apuesta por la igualdad de oportunidades (educativas y sociales) desde la educación, la fundamentación ideológica desde las corrientes socialdemócratas, el apoyo en la regulación institucional y académica, la concentración desde el nivel inicial de la enseñanza secundaria, etc..

Las diferencias que podemos poner de manifiesto tienen que ver con el «carácter» de la reforma; mientras que en Inglaterra y Gales las «comprehensive schools» fueron

una alternativa a la escuela tradicional (un añadido a la oferta ya existente), en España se desarrolla de manera general en la estructura orgánica del sistema educativo dando cobertura a todos los alumnos. Es por esto que la reforma inglesa se plasma en legislación y regulación global pero carece de una política curricular y administrativa específica (currículum, métodos, objetivos, valores, estrategias, etc.), muy propia del liberalismo anglosajón, de tal forma que los directores de las escuelas se convierten en los responsables de determinar el carácter del centro que dirigen y, a falta de normas de regulación curricular, la mayoría modelaron sus centros con arreglo a la tradición más cercana y respetada que conocían, la de las «grammar schools». La reforma española gozaría de regulación general sobre el sistema y también de regulación curricular y organizativa en las propias normas de rango nacional y territorial.

Otra diferencia fundamental está en la organización curricular; mientras que en la reforma británica el diseño curricular seguía siendo una apropiación del procedente de las «grammar schools» (siguiendo la línea tradicional del conocimiento), en España se opera una reestructuración curricular específica que seguía más la oferta procedente de los «collèges» franceses (más integración al inicio y progresiva introducción de elementos curriculares y organizativos de diferenciación).

Una nueva diferencia debe ser tenida en cuenta; se trata de los mecanismos pedagógicos de diferenciación interna que las «comprehensive schools» utilizaron como el «streaming», el «banding» o el «setting» que no eran más que reminiscencias selectivas del modelo tradicional de organización escolar; mientras que la reforma española no sólo no se sirve de estas prácticas curriculares selectivas sino que apuesta por una pedagogía constructivista e integradora.

La escuela comprensiva está directamente relacionada, además de a las consecuencias políticas y culturales de la Segunda Gran Guerra y los procesos de expansión económica, con las reformas plasmadas en la ampliación de la escolarización obligatoria que van a conducir a la organización de las dos etapas que hoy conocemos de la enseñanza secundaria. Mientras que en el Reino Unido se regula la ampliación hasta los 14 años en los años 20, en Francia se amplió hasta los 16 años en 1959, en Suecia se fijaron 9 años de escolarización obligatoria (hasta los 16 años) en 1962.

El modelo comprensivo español, centrado en el tramo obligatorio de la enseñanza secundaria, es estructuralmente francés y curricularmente inglés. La organización interna de los cursos y de las asignaturas sigue más las iniciativas del «collège» francés. La educación comprensiva sería más inglesa y la escuela comprensiva más francesa.

8. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- BARREIRO, H. (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*. 289, 7-48.
- BAUMERT, J. (1989). La escuela integrada en la República Federal de Alemania. *Revista de Educación*. 289, 65-90.
- BEEN, C. AND CHITTY, C. (1996). *Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: David Fulton.
- BEEN, C. (1999). Is comprehensive education possible in Northern Ireland. *Education Reform* 21, 1-2.
- Capelle, J. (1968). *The development of permanent education in France*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

- CROOK, D. (2011). Standards in english education: an enduring historical issue. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 61-88.
- ENGUITA, M. F. Y LEVIN, H. M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- EASTWOOD, D. (1996). Book review : thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive? (174-175). En: www.scotedreview.org.uk/pdf/58.pdf
- GARCÍA RUIZ, M^a. J. (2006). El derecho a la educación: evolución histórica y prospectiva. En L. M. Naya y P. Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (151-165), T. I., San Sebastián: Espacio Universitario Erein.
- HALPIN, D. (1989). La imagen y el futuro de las escuelas secundarias comprensivas en Inglaterra y Gales. *Revista de Educación*, 289, 91-108.
- Hargreaves, D. H. (1982). *Challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. C. (2009). *Política, parlamento y educación en la transición española a la democracia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- JONES, K. et al (2009). La escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios. Valencia: Germania.
- La educación en España: bases para una política educativa* (1969).
- Ley General de Educación y disposiciones complementarias* (1970). Madrid: Imprenta del BOE.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PRATS, E. (2010). Equidad y eficiencia en la estrategia de Lisboa. Un reto estructural en los sistemas de educación básica en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 131-158.
- PRING, R. AND WALFORD, G. (1996). *Comprehensive schools: the history*, 1-2. En: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=92186§ioncode=26>.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- SEVILLA MERINO, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- SIMON, B. AND BENN, C. (1972) (2^a ed.). *Halfway there: report on the British Comprehensive school reform*. Publisher: Penguin (Harmondsworth).
- SUNÉ MINGUELLA, G. (2001). El lenguaje de las políticas educativas: ¿utopía o autoengaño?. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 229-252.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.
- WHITTY, G., POWER, S. Y HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Madrid: Ediciones Morata.

NOTAS

¹ La influencia británica en la conformación curricular del sistema escolar español en los años ochenta tiene otras expresiones como la creación y organización de los CEPs (según Real Decreto de 1984) que se haría siguiendo este modelo de desarrollo curricular.

**Influencias inglesas en el sistema escolar español
contemporáneo. Discursos y prácticas**

ESPAÑA EN LA REVISTA INGLESA HISTORY OF EDUCATION

Alexia Cachazo Vassallo
alexiacava@usal.es
Universidad de Salamanca

Este documento es el resultado de una investigación que ha tratado de ahondar en una publicación de relevancia en la educación inglesa y de prestigio internacional, para comprobar, si fuese el caso, las menciones que se han hecho a las influencias inglesas que la educación española ha recibido, para ello se ha realizado una revisión de los artículos publicados en la revista *History of Education*.

La publicación objeto de estudio fue publicada por primera vez en el año 1972. En la actualidad es el órgano de comunicación científica de la Sociedad Inglesa de Historia de la Educación, siendo un indiscutible recurso para la promoción del estudio de la Historia de la Educación y un medio más que oportuno para la discusión entre quienes se dedican a su investigación y a la enseñanza de éste área temática.

Desde su aparición y hasta el año 1975 incluido, se publicaban dos números dentro del mismo volumen por año. A partir de ese momento y hasta el año 1978, los números por año fueron tres. A continuación y hasta el año 1999 pasó a ser trimestral. Posteriormente hubo otra nueva modificación en el año 2000 y que ha llegado hasta el momento presente. Actualmente son seis los números por año que se publican y que por la numeración que ofrece la publicación, se enmarcan dentro de un mismo volumen. De su publicación se encarga Routledge, en la ciudad de Londres, que pertenece al grupo editorial de Taylor & Francis, grupo editorial de reputación reconocida internacionalmente.

Es a partir del octavo volumen, año 1979, cuando la publicación *History of Education* experimenta un aumento en el número total de páginas. Es de imaginar que el número de aportaciones de los autores se acrecentara por la estabilidad que mostraba la publicación y el reconocimiento científico que iba obteniendo.

En el volumen 35, número 2, se puede apreciar una nueva característica de dicha publicación. Aparecen dentro de la revista números especiales. Después de este momento otros números han recibido la misma denominación: 35-6, 36-2, 36-4 y 5, 36-6, 37-4, 37-6, 38-3, 38-6, 39-6 y el último aparecido es el 40-2. Estos números han versado sobre

diferentes temáticas: contribuciones froebelianas en la educación de los primeros años, el cambio social en la Historia de la Educación, educación y globalización, el trabajo del historiador de la educación, la educación para todos con motivo de la Conferencia de 2005 de la Sociedad de Historia de la Educación de Reino Unido, educación, salud y bienestar, ... y el último ha abordado cuestiones sobre las Universidades y la trasmisión cultural.

Para entender correctamente la relevancia de la publicación es necesario detenerse a conocer algunos datos de su consejo editorial. Los editores de esta publicación son David Crook de la Universidad de Brunel de Reino Unido y Deirdre Raftery de la University College de Dublín, Irlanda. Entre los componentes del Consejo editorial se encuentran especialistas en Historia de la Educación de las universidades de Cambridge, Winchester, Strathclyde, Birmingham, Southampton, City Univerity y Roehampton, así como del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, todos ellos dentro del territorio de Reino Unido, y por último señalar que entre los miembros del Consejo de Redacción encontramos expertos en Historia de la Educación de Israel, Estados Unidos, Sudáfrica, Nueva Zelanda, Japón, Australia, Portugal y un representante de España, el profesor Antonio Viñao de la Universidad de Murcia.

Entre los muchos y diversos temas que han ocupado, en estos treinta y nueve años, las páginas de la publicación, uno puede encontrar valiosas informaciones y artículos sobre aspectos relativos a los sistemas de educación formal y no formal, la educación comparada, la formulación de políticas educativas así como varias experiencias educativas y pedagógicas de diferentes partes del mundo.

Dentro de la revista *History of Education* también tienen cabida algunas reseñas o revisiones de importantes libros o manuales de Historia de la Educación, además de contar entre sus secciones habituales, con una titulada «Fuentes e Interpretaciones», destinada al examen pormenorizado de fuentes históricas y debates entorno a su interpretación en la investigación y en la práctica.

Algunos de sus 40 volúmenes han sido configurados como monografías, deteniéndose éstos en analizar aspectos y problemas de una temática determinada y que requieren, por su importancia, un tratamiento especial. Algunos de estos temas considerados de importancia suficiente para tener un espacio propio son el feminismo, la feminidad y la feminización; la segunda guerra mundial y sus efectos sobre la historia de la educación en los diferentes países; la educación y el desempeño económico; la educación y la identidad nacional; la educación en el País de Gales y los países escandinavos; formas de ver las historiografías educación y la escolarización emergentes; la reforma de la vida, el progresismo, el liderazgo y el cambio educativo. Esta modalidad tuvo sus comienzos en el año 2006, y ha continuado en los cinco años siguientes.

Este trabajo, como ya se ha señalado pretende comprobar las menciones y el tratamiento que se han hecho a las influencias inglesas que la educación española ha recibido, para ello se ha realizado un estudio de los artículos publicados en dicha revista desde el momento en que salió a la luz hasta principios del mes de mayo de 2011, momento en que se realizó la revisión de textos, alcanzando por tanto el análisis hasta el volumen 40-3. Posteriormente se seleccionaron todos los estudios que se ocupaban en algún grado de abordar cuestiones referidas a la educación española. El resultado fue el siguiente: los textos a analizar más profundamente era, en orden de aparición en la revista *History of Education*:

- «National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937» Kevin Myers, vol. 28, núm. 3, pág. 313-325, 1999.

- «Domestic Queens and Warrior Wives: Imperial Role-Models for Spanish Schoolgirls during the Early Francoist Regime (1940s-50s)» Jessamy Harvey, vol. 37, núm.2, pág. 277-293, 2008.

- «In the Margins of Chaos: Francesca Wilson and Education for All in the teachers Republic» Siân Robert en 2006, vol. 35, núm. 6, pág. 653-658

- «Foundations of Laic Moral Education in Spain» Juan Manuel Fernández Soria, vol. 37, núm. 3, pág. 431-446, 2008.

- «Ikastola in the twentieth century: an alternative for schooling in the Basque Country» Irene López-Goñi, vol. 32, núm. 6, pág. 661-676, 2003

- «The educational system and national identities: the case of Spain in the twentieth century» Paulí Dávila Balsera, vol. 34, núm. 1, pág. 23-40, 2005.

- «European Influences in Spanish Popular Education: the Case of the Socialist Casa del Pueblo of Madrid and the Belgium Model (1897-1929)» Jean-Louis Guereña, vol. 35, núm. 1, pág. 27-45, 2006.

- y por último «An early researcher in the field of education: Bernardino de Sahagún in sixteenth century Mexico» Susanne Spieker, vol. 37, núm. 6, pág. 757 -772, 2008.

Indicados ya los artículos que se han analizado, destacar la procedencia de los autores de los mismos, puesto que no sólo investigadores españoles son los que se han detenido en ofrecer importantes contribuciones para la Historia sobre temas educativos españoles.

Siguiendo la cronología en la que han sido publicados los artículos en la Revista, se hace una pequeña reseña que contiene datos biográficos de sus responsables. Así, **Kevin Myers** se licenció en 1994 por la Universidad de Bradford, y actualmente es profesor titular de Historia Social y Educación en la Universidad de Birmingham, Reino Unido.

Por su parte **Harvey Jessamy** es profesora de Profesor de literatura española moderna en el Departamento de Ibérico y Latinoamericano de Estudios de la Universidad de Londres. En sus investigaciones se ha centrado principalmente en la época franquista atendiendo principalmente a las cuestiones relacionadas con la participación de los niños y la visibilidad de la cultura española, la producción cultural dirigida al público infantil.

Otra profesora es **Siân Roberts**, en este caso, de literatura inglesa y americana en la Universidad de Birmingham.

El primer español en escribir sobre la educación española en esta Revista fue **Juan Manuel Fernández Soria**. Este granadino se graduó en Filosofía y Letras en la Universidad de Valencia, de donde es *Catedrático* desde el año 2007, y en la que también ha desempeñado las funciones de Director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Sus investigaciones se han centrado en aspectos sociopolíticos de la Historia de la Educación Contemporánea y en aspectos de la Historia de la Educación moral dentro de ambos campos se podría ubicar este estudio.

Irene López-Goñi es profesora en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra y asesora pedagógica de la Federación de Ikastolas de Navarra. Sus principales investigaciones tienen como epicentro la realidad educativa, cultural y lingüística de las provincias vascas.

El catedrático de Historia de la Educación, **Paulí Dávila Balsera**, desempeña sus funciones docentes en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Univer-

sidad del País Vasco. Principalmente ha realizado investigaciones relativas a la historia de la educación en el País Vasco, dado lugar en múltiples ocasiones a la publicación diversos libros y artículos científicos que abordaban cuestiones diversas sobre política educativa, formación profesional, los procesos de alfabetización, el curriculum vasco, etc. Es además miembro del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación *Garaián*.

De procedencia diferente es **Jean-Louise Guereña**, Catedrático de Civilización Española en la Universidad François Rabelais. Es cofundador del Centre Universitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain (CIREMIA) del que ha sido director durante muchos años. En aspectos como estos es donde se puede observar su compromiso con la Historia de la Educación.

Por último hacer referencia a **Susanne Spieker** quién ha trabajado como asistente científico en la Universidad de Hamburgo (Alemania) desde el año 2006, momento en que finalizó sus estudios de maestría.

Después de todo esto, es necesario analizar de forma sucinta los textos referidos:

«**NATIONAL IDENTITY, CITIZENSHIP AND EDUCATION FOR DISPLACEMENT: SPANISH REFUGEE CHILDREN IN CAMBRIDGE, 1937**»

Kevin Myers con este estudio persigue el objetivo de contribuir al desarrollo de una historiografía de la identidad nacional británica y la educación inglesa en los años de entreguerras.

La primera parte del estudio se centra en describir la educación de un pequeño grupo de niños españoles refugiados en Cambridge entre 1937 y 1938, para después continuar contextualizando la educación de esos jóvenes en el momento histórico que corresponde atendiendo a las cuestiones educativas, principalmente relacionadas con la ciudadanía y la identidad nacional.

Según se recoge en el documento, el 23 de mayo de 1937 cerca de cuatro mil niños procedentes de España se refugiaron en Southampton debido a los bombardeos que se producían en territorio español en ese momento de la Guerra Civil. En principio estos jóvenes se exiliaban por un periodo de tres meses, pero muchos de ellos no regresaron más a España. Aunque se denominó a este grupo «refugiados vascos» no sólo formaron parte de él niños de esa procedencia geográfica, sino también se encontraban niños de otras partes de España cuyos padres durante la contienda bélica habían defendido ideas políticas de tintes socialistas o republicanos. Estas diferencias entre los jóvenes exigieron que se establecieran diferentes grupos según sus creencias religiosas o políticas. Uno de esos grupos lo conformaron veintinueve niños evacuados de un orfanato socialista de la ciudad de Bilbao. Las circunstancias que la guerra les obligó a vivir, les dejó una huella importante en su conciencia, convirtiendo a muchos de estos jóvenes en acérrimos defensores de la ideología por la que murieron sus padres.

Kevin Myers se sirve de las narraciones personales de Helen Grant¹ en su diario, para comprender y contextualizar la educación que grupos como este recibía en colonias ubicadas en Cataluña y que sirvieron de modelo para las creadas en Cambridge.

El grupo de veintinueve niños, en el que se centra principalmente el autor, finalmente se instaló en Pampisford, un pequeño pueblo a las afueras de Cambridge; en este campamento los niños fueron atendidos según sus necesidades, atendiendo a los principios de la educación progresiva. El Comité encargado de estos campamentos en Cambridge

procuró que los niños no se olvidaran de aquellas cuestiones que definían de alguna manera su identidad, como la música, bailes típicos vascos. Para evitar que se produjera un proceso de asimilación se les animó a tener presentes y accesibles estas cuestiones; del mismo modo se les alentó a no descuidar la utilización de su lengua materna.

En la segunda parte del estudio, Myers nos reta a descubrir, por un lado, la contribución de los refugiados españoles en la construcción de la identidad nacional inglesa y a conocer del mismo modo el proceso de formación de la identidad nacional.

Las experiencias de estos niños han contribuido a la reconstrucción de la identidad nacional inglesa en los años treinta del siglo XX, donde se trataba de lograr una nueva comunidad de ciudadanos, miembros activos de la sociedad donde junto a los derechos individuales y colectivos había unas responsabilidades morales y sociales. Este ideal de ciudadanía se logró con experimentos como el de Helen Grant presenciado en España y aplicado en Pampisford a través de una pedagogía centrada en el niño, porque dicha reconstrucción se sirvió de la actividad educativa desempeñada dentro y fuera de las aulas.

Para algunos niños ingleses, la educación de los niños evacuados de la guerra civil española, significó el descubrimiento de la propia identidad nacional y la apertura a la creencia de identidades nacionales flexibles, adaptadas a la realidad de cada momento histórico.

«DOMESTIC QUEENS AND WARRIOR WIVES: IMPERIAL ROLE-MODELS FOR SPANISH SCHOOLGIRLS DURING THE EARLY FRANCOIST REGIME (1940s-50s)»

En este estudio se observa un análisis de las imágenes de heroínas en los manuales escolares empleados en las escuelas españolas durante el régimen dictatorial impuesto tras la finalización de la Guerra Civil.

Tras estudiar los manuales escolares de este periodo (1939-1975), la autora señala que el programa educativo del régimen franquista cortó las alas de muchas niñas y mujeres. Aunque la asistencia escolar de las niñas había aumentado gradualmente en los años de posguerra, el tipo de educación que debían recibir se veía seriamente limitado por el plan que el régimen había trazado para ellas, que las confinaba a ser las ideales esposas y amas de casa.

En el periodo referido la escuela se convirtió en el eje principal, junto a los medios de comunicación, de las creencias del nuevo Estado, dando una visión mitificada del glorioso pasado imperial de la nación, vinculando los conceptos de nación, imperio y catolicismo, por lo que se puede entender que el currículo educativo de estos años se basara en representar a España como una nación de héroes.

La formación de las niñas fue moldeada de acuerdo a los roles de género que se le conferían por su identidad de género. Parte de su currículo durante estos años lo conformaban la economía doméstica, la formación física y el deporte... Primaba en su formación todo aquello que repercutiera en su futuro papel de esposa obediente y madre ejemplar, antes que las aspiraciones artísticas, sociales y políticas que pudieran tener.

Algunos de los ejemplos que debían inspirar a las niñas que acudían a las escuelas en este periodo fueron: la Virgen María, Isabel de Castilla, Santa Teresa de Ávila... el objetivo de estos esbozos biográficos era presuntamente alentar a las niñas a asumir la ideología del régimen, dejando claro el papel que debían desempeñar en la nueva nación que se constituía. Pero también hay que reconocer que las imágenes que se les trasladaba a las jóvenes

españolas de las heroínas españolas fueron más allá de las representaciones de las reinas nacionales y de las santas, así también se les presentó en algunos casos la vida de Isabel Barreto, María Pita o Agustina de Aragón, mujeres todas ellas que participaron activamente en la historia, pero siempre porque la figura masculina a la que se debían estaba ausente, herida o había fallecido. Por tanto se deja claro que adoptaron el papel de heroínas porque las circunstancias les obligaron a ello, no siendo el resultado de una elección personal.

En definitiva Jessamy Harvey muestra en este estudio cómo el régimen franquista se sirvió del currículo para representar una historia nacional llena de héroes, pero con alguna heroína menos, o cuya trascendencia para la Historia era menor. En muchos casos se trataba sólo de la representación de la buena esposa, ama de casa y mejor madre. La educación de las niñas de este periodo ha sido vista por los expertos como represiva.

«IN THE MARGINS OF CHAOS: FRANCESCA WILSON AND EDUCATION FOR ALL IN THE TEACHERS REPUBLIC»

Sián Roberts con este trabajo trata de exponer ante los estudiosos de la historia de la educación las intervenciones que la maestra activista Francesca Wilson realizó con los niños refugiados en el sur de España durante la Guerra Civil española, contribuyendo de este modo a cubrir las lagunas existentes sobre la imagen de la mujer educadora durante la contienda bélica que enfrentó a la sociedad española.

En el texto también se hace referencia a la obra publicada en el año 1944 *En los márgenes del Caos*, un relato autobiográfico de Francesca Wilson sobre el trabajo de ayuda humanitaria que desempeñó en el periodo de entre las tres guerras. Esta obra es un manifiesto de su visión del trabajo educativo en ayuda humanitaria, la organización de ésta y sobre políticas de asilo e inmigración. Al comprobar que hay informaciones sobrecargadas de subjetividad en el texto, su testimonio pierde importancia en relación con las experiencias de los niños refugiados. Parece claro que su objetivo al escribir no era registrar la historia, sino utilizar sus experiencias para influir en la política y la opinión pública, debido todo ello a su gran confianza en el poder transformador de la educación y sus posibilidades para fomentar la igualdad.

Francesca Wilson, maestra en una escuela de niñas en Birmingham, espantada por las noticias que recibía de la guerra en España, y estando muy sensibilizada con el potencial de la educación para la transformación de la vida de los niños, se encaminó a trabajar como tantas otras mujeres en la ayuda humanitaria, por su compromiso con la educación para todos. No era la primera vez que prestaba su ayuda a otros que necesitaban de ella, ya había ejercido acciones humanitarias con refugiados en Francia, norte de África y Serbia.

Viajó en la Semana Santa de 1937 a nuestro país, por un periodo de dos meses, para conocer la situación *in situ* y prestar la ayuda precisa durante su estancia. Escribió relatos detallados de sus visitas a las colonias infantiles y escuelas modelo, destacando la idea de educación que defendía la República.

Viajó al sur de Murcia donde se descubrió abrumada por las dantescas escenas que observó de los refugiados que huían de Málaga al refugio de Pablo Iglesias. Antes de comenzar su labor educativa decidió atender las necesidades que eran prioritarias, así ayudó en la organización de centros de alimentos y de un hospital. Se hizo cargo de los centros ocupacionales para mujeres de 10 a 30 años, que les serviría para formarles

además de suplir la necesidad de trabajadores en los puestos de socorro, de este modo se puso en marcha un taller de costura, que dado su impacto se extendió a otras ciudades como Alicante, Lorca, Orihuela... después dieron comienzo talleres también de alpargata.

Regresó a Birmingham en el mes de junio, pero desde su llegada su objetivo fue obtener fondos para regresar a España. En el mes de Agosto ya estaba de nuevo en Murcia y se mostró sorprendida cuando a su regreso se percató que los talleres estaban ejerciendo un papel civilizador entre los refugiados. Decidieron ampliar estos talleres, así se hizo en los clubs de noche y fines de semana, donde también podían distraerse con juegos de mesa y diversas lecturas. Se percataron de la oportunidad que esto significaba para aprender a leer y escribir, aunque tuvieron que superar las desavenencias que algunos mostraron al creer que era preferible realizar gastos en comida para los niños que no en material fungible para esas clases. Los talleres representaban islotes de civilización en medio del caos. A su regreso puso en marcha una de esas colonias para niños que la habían deslumbrado, por su funcionamiento, en otros lugares de España, en este caso para mayores de 14 años, de los que ya no se ocupaba el gobierno; abordando las necesidades educativas y sociales, emprendiendo un taller agrícola que además de formación les proporcionara alimentos con los que nutrirse, dentro de ésta había un taller de carpintería y otro de ingeniería.

A cada actividad emprendida en las colonias Francesca le daba publicidad en diversos medios de comunicación y a través de sus propias obras, considerando que el relato de éstas serviría para una mayor intervención educativa, además de cómo mecanismo para recaudar fondos que eran esenciales para el mantenimiento de estas iniciativas.

«FOUNDATIONS OF LAIC MORAL EDUCATION IN SPAIN»

En este estudio se hace referencia a la bipolaridad existente en la educación española entre el tradicionalismo y el liberalismo, representado de un lado por el catolicismo y por el otro por la progresiva apertura a las influencias llegadas de Europa, refiriéndose el artículo al periodo comprendido entre 1857 y 1936, ambas fechas claves para su desarrollo.

Fernández Soria argumenta que a pesar de que en el discurso sí se planteara la existencia de una educación moral laica, los materiales escolares demuestran que rara vez fueron realidad en la educación, salvo en círculos restringidos como los proporcionados por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y durante la II República española por los movimientos de la Escuela Nueva.

Las ideas krausistas propugnaban una relación más estrecha entre la educación, la ciudadanía y la política, en detrimento de la religión. Con estas ideas se va configurando una nueva moral que dependía de los dictados individuales y sociales. Éstos postulados influyeron en el liberalismo español, de manera decisiva, en la segunda mitad del siglo XIX. Fueron tomando tintes propios con los principios defendidos por la ILE creada en 1876 y tuvieron vigencia y fuerza hasta el estallido de la Guerra Civil en 1936 impregnando gran parte de la política educativa durante este periodo.

La conmemoración del centenario de la revolución francesa fue el impulso para la defensa de los ideales de la ciudadanía, y el impulso del Estado por el control de la educación fue confundido con un ataque a los intereses de la Iglesia, puesto que al igual

que en otras naciones europeas, se hicieron llamamientos para el control del sistema de educación por el Estado y su nacionalización.

Se veía durante la II República a la educación como un bien público, su máxima es lograr vivir honradamente. En los postulados republicanos referidos a la enseñanza, la escuela laica se convirtió en un instrumento del Estado para la educación en un valor, por encima de todos, la ciudadanía.

«IKASTOLA IN THE TWENTIETH CENTURY: AN ALTERNATIVE FOR SCHOOLING IN THE BASQUE COUNTRY»

López-Goñi en este documento realiza un análisis del papel de la escolarización en la supervivencia del euskera, para lo cual recurre a la historia de las ikastolas, al entender que éstas desempeñaron un papel clave dentro del desarrollo de la lengua vasca, al ser su principal fuerza impulsora.

Del mismo modo en el estudio se describen las condiciones que hicieron posible la existencia de las ikastolas en el País Vasco y en el sur de los Pirineos, entendiéndose que la historia de estos centros educativos corre pareja con la del euskera.

Los primeros movimientos hacia el mantenimiento de la lengua vasca tuvieron lugar en el siglo XX dentro de los círculos nacionalistas, posteriormente pierde fuerza durante la Guerra Civil española y con la dictadura posterior del general Francisco Franco. Es a partir de la década de los sesenta cuando da comienzo un resurgimiento de la escuela vasca aunque sobre una base semi-clandestina y las ikastolas rápidamente pasan a establecerse como una alternativa educativa. El leitmotiv de estos centros se podría resumir en un gran esfuerzo por restablecer el euskera, y en fomentar y recuperar la cultura vasca en su conjunto.

La pretensión de restablecer la lengua vasca dentro de los centros educativos no se entendía como la enseñanza *del* euskera, sino que se procuraba implantar la enseñanza *en* euskera, aunque en un primer momento se abogó también por los efectos beneficiosos del bilingüismo.

La autora afirma que cuando se planteó la creación de las ikastolas en el territorio vasco se hizo pensando en las demandas de una población que tenía dificultades en el acceso a la enseñanza por los importantes accidentes geográficos que presentaba el terreno. Muchos niños vivían en pueblos de montaña o en granjas o caseríos donde sólo se hablaba la lengua vasca. Es en este punto donde se encuentran dos de las razones por las que estos tipos de centros experimentaron una gran aceptación entre la sociedad vasca del momento. Las autoridades locales dieron siempre muestras de su esfuerzo porque este tipo de educación fuera reconocida legalmente por el sistema general de educación.

Tras la guerra civil, el régimen dictatorial posterior relegó a la lengua vasca y a las demás lenguas no oficiales que se hablaban en las provincias españolas, a un segundo plano, impidiendo su uso en las actividades políticas y administrativas, quedando sólo, por tanto, permitido su utilización en el entorno familiar y/o vecinal, puesto que en los demás círculos fue duramente perseguido. La llegada de los sesenta supuso una apertura para la innovación de los centros educativos en lo tocante a la lengua vasca, se empezaron a establecer importantes iniciativas para el fomento del euskera en los primeros años de enseñanza y en la formación de adultos, y esto se hacía a través de las Ikastolas.

Irene López-Goñi, con este trabajo, ha pretendido mostrar a los estudiosos de la historia de la educación que las ikastolas fueron el medio y el instrumento con el que parte de la sociedad vasca reclamó ante el resto de la sociedad española sus derechos a una identidad cultural y lingüística propia y demostrar que en estos centros educativos veían representada su forma de concebir la identidad vasca.

«**THE EDUCATIONAL SYSTEM AND NATIONAL IDENTITIES: THE CASE OF SPAIN IN THE TWENTIETH CENTURY**»

Con sus propias palabras Paulí Dávila destaca el objetivo que persigue con este trabajo: estudiar la construcción del sistema educativo español y su relación con las políticas nacionalistas, puesto que a lo largo del siglo XX existieron en España fuertes tensiones entre el nacionalismo español, vasco y catalán principalmente, sobre el establecimiento de un currículo nacional, entendido como la expresión de las diferentes concepciones de la identidad nacional. Para una adecuada comprensión del proceso de modernización del sistema educativo español es preciso detenerse en analizar dos aspectos de la política educativa que inciden en este proceso, por un lado la administración de la educación por el Estado y la presencia de los movimientos nacionalistas por otro. De acuerdo con esto el autor distingue tres etapas: la primera, denominada centralista o estado nacional hasta la II República, la segunda, integral o estatal de finalidad regional durante la Segunda República y en tercer lugar, el Estado de las Autonomías desde la Constitución de 1978.

De este modo es como Dávila Balseira guía al lector por las diferentes fases que han ido dando forma al sistema educativo español, destacando los hitos más relevantes de la historia moderna de la educación en España y todos aquellos acontecimientos que representaron un cambio significativo en ella, sin perder atención a las propuestas educativas que nacionalistas catalanes y vascos han ido realizando y que han contribuido a la determinación de un tipo de identidad nacional en nuestro sistema educativo y no otro.

«**EUROPEAN INFLUENCES IN SPANISH POPULAR EDUCATION: THE CASE OF THE SOCIALIST «CASA DEL PUEBLO» OF MADRID AND THE BELGIAM MODEL (1897-1929)**»

Jean Louise Guereña aborda con claridad, en este estudio, la influencia del modelo belga en la «Casa del pueblo socialista» de Madrid, en lo que a educación popular se refiere. Trata de ahondar en los cimientos sobre los que ésta se sustentó, y el significado que tuvo en el país originario, y cómo a pesar de las diferencias por la sociedad a la que daba respuesta, y de las necesidades que debía cubrir, tuvo una importante trascendencia. Aunque puede que las peculiaridades españolas hicieran que se alejara del modelo europeo al que imitaba, esto no le restó importancia.

Del mismo modo, en este trabajo se muestra la influencia ejercida por el modelo de la *Maison du Peuple* belga en el contexto español y los planes y actividades de dos instituciones culturales y educativas socialistas inspirados por instituciones similares de Bélgica: (la Central de Educación Socialista) fundada en 1913 en el modelo de la *Centrale d'Éducation Ouvrière* (Centro de Educación Obrera), y la Escuela Obrera Socialista (*Socialist Labour School*), fundada en 1929 y basado en la *École Supérieure Ouvrière* (Escuela Superior de Trabajo). Lo que interesó a los socialistas españoles de la experiencia belga

fue más la idea general, el nombre y los medios concretos para formalizarlo que los métodos pedagógicos utilizados.

El modelo de creación de «Casas del Pueblo» a finales del XIX y principios del XX es un fenómeno que se observa por toda Europa, Italia, Portugal, Alemania, Suiza, Francia, Inglaterra, Austria, Holanda, y España entre otros.

A principios del siglo XX, los socialistas españoles consideran el socialismo belga el modelo a imitar, y en el año 1930 todavía pensaban que su modelo cooperativo proporcionaba un ejemplo a seguir para las demás organizaciones socialistas, considerándoles capaces de crear la obra más grande de cultura, que era uno de los objetivos perseguidos. Las «Casas del Pueblo» españolas representan, según el responsable de este estudio, una valiosa contribución para las organizaciones socialistas en los frentes culturales y educativos, relacionados y conectados a nivel local con otras iniciativas en el campo de la educación popular, a pesar de que su impacto fuese modesto. Los ambiciosos proyectos educativos y culturales planificados por los socialistas españoles similares en la configuración al modelo belga, no lograron todos los objetivos que se plantearon, pero revelaron un serio deseo por ocupar un espacio educativo y cultural de forma específica.

«AN EARLY RESEARCHER IN THE FIELD OF EDUCATION: BERNARDINO DE SAHAGÚN IN SIXTEENTH CENTURY MEXICO»

Susanne Spieke presenta a los estudiosos de la Historia de la Educación a Bernardino de Sahagún como un investigador en el campo de la educación, aunque hoy su persona es más reconocida como etnógrafo.

Uno de los objetivos de este artículo es mostrar la investigación llevada a cabo por este franciscano de origen salmantino en México, que se centró principalmente en fomentar la comprensión del sistema religioso azteca, las concepciones de pensamiento de los nahuas, sus rituales y el lenguaje ceremonial que empleaban. En estas investigaciones Sahagún utiliza varios enfoques metodológicos para investigar la cultura y el lenguaje. Aunque Sahagún tiene sus raíces en el humanismo renacentista, sus métodos de investigación son válidos en la investigación empírica a día de hoy, como son los cuestionarios, entrevistas a expertos, encuestas representativas. . . El misionero franciscano se encuentra en el inicio de un proceso ambiguo que llevó a la integración de los indios en la historia europea de la humanidad. Contribuyó con su trabajo a la incorporación de América en la concepción de Europa.

Como se puede apreciar, por las informaciones aquí vertidas, la revista objeto de estudio apenas hace referencia a la educación española y mucho menos a las influencias directas o indirectas que los postulados educativos británicos han ejercido sobre ella. Por ello, se considera que hay una asignatura pendiente, un espacio de investigación por rellenar, al que desde este trabajo se anima a continuar, ya que enriquecería la historiografía de la educación española e inglesa y favorecería la investigación de todos aquellos estudiosos de la Educación y por ende de la Historia de la Educación de ambos países.

NOTA

¹ Helen Grant (Clifton 1903- 1992) estuvo en España en varias ocasiones y participó activamente en cuestiones políticas y educativas durante la década de los treinta, fundamentalmente durante la Guerra Civil.

ENRIQUE HERRERA ORIA Y LA EDUCACIÓN INGLESA

Antonio Francisco Canales Serrano

acanales@ull.es

Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna

El jesuita Enrique Herrera Oria fue una figura destacada en el movimiento educativo católico durante los años treinta y la posguerra. Fundador de la Federación de Amigos de la Enseñanza y director de la revista *Atenas* desde 1935, desplegó una amplia actividad en favor de la defensa de los derechos educativos de la Iglesia¹. En la primera mitad de los treinta, Herrera Oria publicó varias obras sobre la educación inglesa² en las que mostraba su admiración por el modelo educativo de este país y proponía tomarlo como guía para una reforma en profundidad de la educación española. Significativamente, Herrera coincidía en esta admiración con el *noncentisme* catalán³, y lo más paradójico, también con sus más acérrimos enemigos, los educadores de la ILE, a los que acusaba de masones empecinados en la destrucción de España (1935, 72)⁴.

Al igual que *noncentistes* e institucionalistas, Herrera circunscribía su admiración al restringido grupo de instituciones docentes inglesas en las que se educaba la élite, concretamente las universidades de Oxford y Cambridge y las *Public Schools*, precisamente aquellas instituciones que estaban quedando crecientemente aisladas de los desarrollos de la educación inglesa de entreguerras⁵. Por otro lado, de manera similar a sus adversarios españoles, la percepción de Herrera del característico modelo educativo de estas instituciones estaba notablemente mediada por sus prioridades españolas, es decir, los postulados del movimiento educativo católico que lideraba. Estas eran, básicamente, la defensa del dogma católico encarnado en la Iglesia Católica, su derecho absoluto y anterior al Estado a educar y consecuentemente la doctrina de la libertad de enseñanza con sus derivaciones sobre exámenes y carácter de los planes de estudio. El carácter tradicionalista y asistemático de la educación inglesa se avenía perfectamente a estos presupuestos desde los que Herrera contemplaba Inglaterra y, de ahí, la defensa a ultranza del modelo inglés que el jesuita equiparaba constante y directamente con las instituciones educativas españolas anteriores al reformismo ilustrado y a la revolución liberal. Ahora bien, a pesar de su declarada admiración,

Herrera no pudo, o no quiso, entender el resto de los rasgos definitorios de estas instituciones educativas inglesas que sólo superficialmente se adecuaban a su proyecto de educar a una élite católica, especialmente las peculiaridades de la religión anglicana y el profundo pragmatismo liberal que inspiraba a la sociedad inglesa. En consecuencia, la referencia inglesa en el discurso educativo de Herrera tendía a actuar más como un argumento instrumental en el debate educativo español que como una verdadera fuente de inspiración de su propuesta para España.

1. TRADICIONALISMO E INHIBICIÓN DEL ESTADO

El desarrollo histórico del sistema educativo inglés se caracterizó, por contraste con los modelos europeos, por la inhibición del Estado. Como señala Andy Green, hasta 1899 no hubo una única autoridad responsable de la educación y hasta 1902 no existieron centros de educación secundaria públicos⁶. El resultado de este peculiar desarrollo fue un conjunto de instituciones educativas débilmente articuladas, fragmentadas y asistemáticamente organizadas. Todas estas características, que los estudiosos británicos sitúan en el origen del atraso educativo inglés, constituían para Herrera Oria sus principales virtudes.

«Inglaterra ha tenido la sensatez de conservar la tradición pedagógica e ir la acomodando a las nuevas necesidades de los tiempos» escribía Herrera (1932, 6). Este tradicionalismo permitía la supervivencia de notables rasgos medievales en la organización de las universidades inglesas basada en principios «de incalculable valor formativo, lo mismo en la Edad Media que en siglo XX» (1932, 40). Así, Herrera mostraba su admiración por la organización colegial de Oxford y Cambridge y por su gobierno corporativo, cuyo funcionamiento describía con detalle. Se trataba, en definitiva, del característico *self-government* que no sólo había pervivido en Oxbridge, sino que a juicio de Herrera marcaba el tono del conjunto de las instituciones educativas inglesas. Ahora bien, la admiración por este modelo de gobierno no se traducían en Herrera en una defensa de la democratización de la educación española, sino en un retorno a la situación anterior a la «invasión enciclopédica», cuando España rivalizaba «con los países más progresivos del mundo» (1932, 5). No en vano, el modelo recordaba a Herrera la organización de los seminarios españoles (1932, 40) o «el gobierno democrático y honrado que hemos conocido entre los estudiantes de algunas comunidades religiosas españolas» (1933, 112).

La clave de la pervivencia de estos rasgos tradicionales residía en la inhibición del Estado en materia educativa y el protagonismo de la iniciativa privada:

La enseñanza se volvió a levantar en Inglaterra no por obra de los Gobiernos, sino de la nación. Nadie sabe cómo Inglaterra volvió a resucitar lo que estaba muerto. Fué la iniciativa privada la que dió vida a aquel cadáver, como ella fue la que había infundido vigor a la enseñanza desde los comienzos del siglo XIII (1933, 149).

Frente al centralismo napoleónico y sus ministerios de instrucción pública que sometían y debilitaban a la universidad (1933, 26), los colegios de Oxbridge eran para Herrera «células vivas que se han ido desarrollando espontáneamente hasta constituir organismos perfectos» (1933, 28). El carácter natural y orgánico del corporativismo del Antiguo Régimen frente a la artificialidad inorgánica de la sociedad liberal era un tópico del pensamiento reaccionario europeo que Herrera compartía.

Pero no era esta la derivación en la que Herrera estaba más interesado, sino en otra mucho más concreta estrechamente vinculada a las prioridades del movimiento educativo católico español. La consecuencia más importante de la inhibición estatal era la dificultad en Inglaterra para distinguir entre instituciones públicas y privadas. «No hay aquí distinción entre enseñanza oficial y enseñanza privada» (1933, 11).

La compleja imbricación inglesa de instituciones educativas privadas, corporativas, eclesíásticas y públicas era reducida por Herrera al reconocimiento y la financiación por el Estado británico de los colegios privados. Se trataba, obviamente, de una simplificación interesada, pues Herrera no hacía mención alguna a la creciente intervención estatal inglesa en educación, ni a las contrapartidas que las escuelas y las universidades clásicas debían aceptar a cambio de la financiación pública⁷. Mucho menos aludía Herrera al hecho de que la principal característica de sus admiradas *Public Schools* fuera precisamente el haber renunciado a tal financiación para preservar su independencia⁸. Toda esta complejidad quedaba reducida en la exposición de Herrera al hecho de que en Inglaterra «no hay más que enseñanza que es oficial y privada a la vez» (1933, 103), una conclusión que justificaba las reivindicaciones católicas sobre la financiación pública de los colegios privados.

En este ámbito, Herrera defendía la necesidad de superar la discriminación que suponía para los padres católicos asumir las matrículas de los colegios a la vez que financiar el sistema público con sus impuestos. La solución era la financiación pública de los centros privados, tal y como lo hacían los sistemas educativos holandés y belga (1935, 46). Sin embargo, el objeto de admiración de Herrera no eran las escuelas secundarias *concertadas* holandesas o belgas, sino las *Public Schools* inglesas, que, como se indicó, no recibían dinero público. En este punto, la argumentación de Herrera devenía falaz. Las razones para la admiración de Herrera hacia las *Public Schools* inglesas no radicaban, pues, en su financiación, sino en el rasgo que las hacía únicas en el entorno europeo: su peculiar manera de educar a la futura élite gobernante desde presupuestos muy diferentes a los continentales.

2. UNA EDUCACIÓN ELITISTA NO MERITOCRÁTICA

En palabras de Brian Simon, «ningún otro país en el mundo prestaba tanta atención en ese tiempo a la educación de su clase gobernante»⁹. Las *Public Schools* y las universidades de Oxford y Cambridge venían fusionando desde hacía un siglo a la vieja aristocracia terrateniente y a la nueva burguesía de negocios en una élite alejada del conocimiento técnico y aplicado¹⁰. Una élite que emulaba el desapego aristocrático hacia el mundo práctico, pero que estaba destinada a dirigir el país y el Imperio. A pesar del importante papel directivo que este grupo desempeñaba en el Estado (Ejército, Administración, Iglesia), no se consideraba en Inglaterra, a diferencia del continente, que el rendimiento académico fuera un criterio determinante en su selección. No en vano la aptitud intelectual figuraba en último lugar en la lista de objetivos de Thomas Arnold, el reformador de las *Public School* decimonónicas: «lo que debemos buscar aquí es primero los principios religiosos y morales, segundo una conducta propia de un caballero y tercero la aptitud intelectual»¹¹. Este

planteamiento situaba en primer plano la educación moral, cívica y estética y acabó dando lugar la mística de la educación del *gentleman*¹².

Herrera no escatimaba alabanzas hacia este ideal de educación de la élite dirigente y sus mecanismos de selección. En varios momentos, enfatizaba las ventajas del modelo asistémico y escasamente meritocrático de acceso a Oxbridge, basado en la admisión previa en sus colegios que, a su vez, se nutrían de las *Public Schools*. «La Universidad quiere, no sólo jóvenes listos, sino también morales, por eso se exigen certificados de moralidad. La Universidad también se preocupa del número. Nada de admisiones en tropel» (1933, 28).

Sin embargo, formado a su pesar en la tradición meritocrática napoleónica, probablemente Herrera no era capaz de asumir en el plano discursivo la abierta selección social que aplicaba Oxbridge, por más que admirara sus resultados. Por ello, tendía continuamente a fundir en su discurso carácter e inteligencia (1932, 117; 1932, 101; 1932, 105):

Oxford y Cambridge han formado el cuerpo de administradores de Inglaterra, en el sentido amplio de la palabra. Los pueblos no los gobiernan las masas, sino la aristocracia de la inteligencia y de la voluntad. Una fuerte selección culta y bien educada es capaz de sostener sobre sus hombros toda la vida de un país (1933, 131).

3. EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN

Herrera no dudaba en alabar el bajo nivel instructivo de Oxbridge en relación a las universidades continentales. Ni los estudiantes de estas universidades dedicaban considerables esfuerzos al estudio, ni la propia institución lo demandaba (1932,137)¹³. La prioridad de Oxbridge era otra: la educación moral, política y estética de la futura élite inglesa.

Preocupa a las Universidades de Cambridge y Oxford, tanto o más que la preparación mental de los nuevos estudiantes, la preparación moral y de carácter, indispensable si el día de mañana han de ser estos hombres de provecho para la sociedad (1932, 116).

Este planteamiento satisfacía uno de los principales axiomas del pensamiento educativo de Herrera: la dicotomía entre educación e instrucción. Para Herrera toda educación debía tener como objetivo la formación para la vida. En el caso español, lamentablemente, «siguiendo la educación enciclopédica napoleónica, más se ha atendido a instruir que a educar» (1935, 13).

Esta concepción de la educación parecería situar a Herrera en la línea de los planteamientos renovadores de la Escuela Nueva o especialmente de la *Progressive Education* americana. Sin embargo, las coincidencias eran meramente nominales. En primer lugar, la formación para la vida herreriana equivalía siempre a la preparación de la élite para sus funciones directivas del país, un objetivo que requería más de virtudes religiosas, morales y estéticas que de un currículum profesional o técnico. En segundo lugar, a diferencia de lo que los términos utilizados pudieran hacernos pensar en la actualidad, la propuesta de Herrera no apuntaba al carácter social, práctico o vivencial del currículum, sino, como se verá, al retorno al Latín y al Griego como únicas materias verdaderamente formativas. Lejos de los planteamientos renovadores sobre el currículum, Herrera se alineaba con el numeroso frente europeo de defensores de la centralidad de las humanidades clásicas en la educación secundaria y superior. E Inglaterra satisfacía ampliamente este planteamiento.

Tradicionalismo, clasicismo y elitismo eran, pues, los rasgos del modelo educativo inglés que suscitaban la admiración de Herrera. La cuestión era aprender de la manera en que los ingleses concretaban estos principios en la práctica educativa.

4. LOS COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN DEL GENTLEMAN

El razón del éxito de la educación inglesa para Herrera radicaba en los internados que imprimían al alumnado un sello distintivo ausente en las escuelas diurnas (1932, 81). La principal ventaja del régimen de internado era que permitía el control permanente de todas las facetas de la vida y de todo el tiempo del alumno. Ese control global constituía la base necesaria para el desarrollo de un conjunto de actividades formativas no estrictamente relacionadas con la instrucción.

El secreto está en que, sometidos los alumnos a la influencia de sus maestros y al ambiente todo de la escuela desde la mañana hasta la noche, participan de una manera más intensa del sistema educativo de la comunidad, preparándose así mejor para la vida social en que el día de mañana ha de vivir (1932, 81).

Las *Public Schools* constituían el ideal de internado para Herrera. El modelo educativo de estos centros de élite, que el resto de las escuelas inglesas trató de emular, había quedado definido a mediados del siglo XIX según las propuestas de Thomas Arnold. El director de Rugby actualizó las caducas escuelas aristocráticas sobre cuatro principios: la modernización curricular con la introducción de matemáticas y ciencias, el desarrollo de las actividades extraescolares y destacadamente el deporte, el sistema de prefectos y finalmente la centralidad de la religión¹⁴. El programa de reforma de Arnold suscitaba las alabanzas de Herrera que creía ver sus resultados en las escuelas de finales de los años veinte, aunque según muchos autores la realidad estaba bastante lejos del ideal arnoldiano¹⁵.

4.1. LAS HUMANIDADES CLÁSICAS

A pesar de la modernización curricular impulsada por Arnold, las humanidades clásicas continuaban siendo la columna vertebral del currículum de las *Public Schools*¹⁶. Este era un rasgo especialmente celebrado por Herrera, quien, como se indicó, defendía que sólo el clasicismo proveía una base verdaderamente formativa a la educación. El jesuita lamentaba la escasa presencia del Latín y el Griego en los planes de estudio del bachillerato español y la contraponía a su centralidad en la educación secundaria de otros países europeos, e incluso Estados Unidos (1932, 176; 1933, 21). Entre estos países destacaba Inglaterra.

Herrera reservaba casi treinta páginas de su obra sobre la educación en Inglaterra a la situación de los clásicos en este país, además de incluir continuas referencias a la cuestión en el resto de sus obras. En estas páginas daba cuenta del resurgir de las humanidades clásicas desde principios de siglo, a pesar de los embates de los críticos que argüían la superioridad tecnológica alemana; un fenómeno de realineamiento curricular que según Rob Lowe era patente desde principios de siglo¹⁷. Herrera exponía los diferentes informes oficiales que defendían la necesidad de mantener y ampliar a los clásicos como pilar de la educación secundaria y superior. Incluso afirmaba que el Labour Party había acabado por decantarse hacia esta posición (1932, 189). Insistía Herrera en contraponer este resurgir de los clásicos en Inglaterra a la visión española que reducía el Latín a un asunto eclesiástico:

España, país latino, continúa aferrada a su criterio extrainternacional sin haber caído en la cuenta de que latín y griego sirven, no sólo para formar seminaristas, sino también para desarrollar las facultades, el buen gusto y el sentido de la vida, cosas tan necesarias o más que la acumulación de conocimientos (1933, 21).

Por contraste, incluso las escuelas del industrial Lancashire estaban reforzando la presencia de los clásicos como «esa gimnasia intelectual» que «prepara algo más que para leer el Breviario o entender el Misal (...). Es, sencillamente que enseña a pensar, cualidad indispensable para el hombre que en la vida ha de emprender alguna obra que valga la pena» (1933, 96).

La centralidad de los clásicos en Oxbridge, donde se educaba la futura élite inglesa, constituía el argumento definitivo contra la visión imperante en España: «Allí van a estudiar los jóvenes que el día de mañana no serán precisamente curas, sino directores de empresas industriales, gobernadores en la India y quizá, como se podría citar no pocos casos, hasta ministros de la Corona». (1933, 50)

Consecuentemente, Herrera se mostraba alarmado ante las posturas en el propio Oxbridge que reconocían la necesidad de una modernización curricular. Aceptaba el jesuita la importancia de la ciencia y la técnica, «pero sería una pena que la formación clásica y la formación del hombre para la vida, que son distintivos de Oxford, quedaran ahogados por los laboratorios» (1933, 133). La ciencia y la técnica podían desarrollarse en todo caso en otras universidades (1933, 134).

El argumento central de la defensa de Herrera de las humanidades clásicas era la insistencia en sus virtudes formativas. De hecho, continuamente se produce en la argumentación herreriana un salto no justificado desde la defensa de la educación como formación para la vida al estudio sistemático y profundo del Latín y el Griego. Así, del planteamiento general defendido por los antiguos españoles que decían «formemos bien al hombre: no nos preocupe que aprenda muchas cosas, pero sí capacitémosle para orientarse en la vida el día de mañana, y aprenderlas por sí mismo cuando le haga falta» Herrera concluía que un texto de Cicerón bastaba para formar el hombre completo. «Ni más ni menos que como lo hace Inglaterra todavía», añadía (1935, 13).

La crítica al carácter enciclopédico del currículum del bachillerato español, por tanto, no iba dirigida contra la proliferación de contenidos que en la actualidad calificaríamos de *académicos*, sino etimológicamente contra su carácter *enciclopédico*, es decir, deudor de los planteamientos del enciclopedismo ilustrado. Tras pasar por Inglaterra, la propuesta de Herrera retornaba al modelo educativo español del Siglo de Oro. Significativamente, este planteamiento sobre las humanidades clásicas sería literalmente asumido por Sainz Rodríguez y Pemartín en la ley de bachillerato de 1938, en cuya loa Herrera retomaba la referencia inglesa¹⁸.

4.2. EL SISTEMA DE PREFECTOS

Uno de los aspectos de la educación inglesa que más alababa Herrera era el modelo de autorregulación disciplinaria de los propios estudiantes. En el ámbito universitario este modelo ampliaba al exterior el control de las autoridades colegiales sobre sus estudiantes. Así, Herrera se mostraba encantado con los *proctors* y *viceproctors* que a modo de policía académica recorrían las calles controlando el comportamiento de los

estudiantes en lugares públicos y el cumplimiento de las normas de sobre horarios, distintivos o uniformes (1932, 129-130).

En las *Public Schools*, la implicación del alumnado en la disciplina a través del sistema de prefectos había sido una de las aportaciones de Arnold. Herrera no dudaba en calificar laudatoriamente el modelo como «el gobierno de estudiantes por los mismos estudiantes» (1932, 77), aunque en la práctica el sistema no iba mucho más allá de la institucionalización de prácticas preexistentes en beneficio de la disciplina escolar¹⁹.

Herrera se declaraba abiertamente partidario de la disciplina y de la jerarquía escolar. «La disciplina debe ser fuerte, vigilante, amplia», pero añadía significativamente «leal, ilustrada y confiada. (1935, 16). Con estos calificativos el jesuita se oponía a la disciplina cuartelaria que reconocía que caracterizaba el funcionamiento de muchos colegios religiosos españoles, frente a la que defendía el modelo inglés de auto-control del alumnado. «Hay que enseñar a los jóvenes a cumplir con su deber, a obrar bien, pero respetando su libertad» (1935, 16).

Las ventajas del auto-control estudiantil de las *Public Schools* inglesas eran para Herrera múltiples. De entrada, permitía a los profesores y al director reservarse para los momentos verdaderamente críticos (1932, 94). Pero más allá de este pragmatismo, la principal virtud del sistema de prefectos (y sus *servientes*) radicaba en sus implicaciones para la educación cívica: «El que en el colegio se ejercita en mandar y en salir responsable del gobierno de los compañeros sabrá mandar el día de mañana. Y a la inversa, el que en el colegio se acostumbra a obedecer a la autoridad, aunque radique en un compañero, también la obedecerá el día de mañana» (1932, 94).

4.3. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Su capacidad para formar el carácter y fomentar las virtudes cívicas determinaba igualmente la admiración que Herrera manifestaba hacia el conjunto de actividades que llenaban el horario del alumno de una *Public School*. Entre ellas, destacadamente, el deporte del que se erigió en un firme defensor, a diferencia de buena parte de la tradición católica reaccionaria española. Lejos de la denuncia de sus perniciosos y peligrosos efectos sobre el desarrollo físico de la juventud que realizaba el doctor Enriquez de Salamanca o de la reivindicación de los tradicionales juegos españoles de Romualdo de Toledo²⁰, Herrera se mostraba partidario del importante papel que el ejercicio físico jugaba en la vida del joven inglés, incluidos los baños frecuentes (1932, 82). Ahora bien, no era el ejercicio físico individual en sí lo que interesaba al jesuita, sino las dimensiones formativas de los deportes colectivos:

Se puede jugar también sometiendo espontáneamente al joven a unas reglas, a un capitán de equipo que él mismo ha elegido, comprometiéndose a guardar fielmente su puesto, etcétera. Este es precisamente el aspecto educativo que más preocupa a Inglaterra, pues saben los grandes educadores ingleses que el muchacho disciplinado en deportes será disciplinado también el día de mañana en cualquier puesto que ocupe en la vida (1935, 15).

En definitiva, para Herrera, «el deporte bien organizado es una excelente escuela política y de ciudadanía» (1933, 132).

De manera similar mostraba Herrera su admiración por el abanico de actividades extraescolares desarrolladas en torno a clubs o asociaciones de diverso tipo (1932,82). Especial interés suscitaba en el jesuita el parlamento estudiantil de Oxford en el que los estudiantes debatían con rigor y formalidad cuestiones políticas (1935, 147). Como en el deporte, «el fondo de todo esta organización no es más que la formación ciudadana, a que tanta atención se presta en Inglaterra (...) En los Colegios ingleses se atiende a formar buenos ciudadanos ingleses» (1932, 85).

A través del ejemplo inglés, Herrera situaba en primer término y como un aspecto central de su proyecto educativo la educación cívica y la educación política.

4.4. LA RELIGIÓN

La primacía de la religión en toda empresa educativa había sido un principio clave en el pensamiento de Arnold. Esta concepción educativa no podía dejar de ser subrayada por Herrera, a pesar del anglicanismo del director de Rugby. «Más vale la Sagrada escritura como elemento formativo, aun con algunos errores,» argumentaba el jesuita, «que la total indiferencia religiosa» (1932, 76).

Herrera se mostraba entusiasmado con los resultados de los internados católicos ingleses, en los que percibía una auténtica devoción religiosa en los jóvenes, hasta el punto de caer espontáneamente de hinojos ante la Virgen (1933, 113). Este tipo de comportamiento suponía la prueba definitiva de la superioridad de los métodos educativos ingleses, incluso en el terreno religioso, frente al carácter cuartelario de buena parte de los colegios religiosos españoles (1935, 17-18).

Lamentablemente para Herrera, esta solvencia en la formación religiosa no era la misma en las *Public Schools* anglicanas, por varias razones. La primera, huelga decirlo, porque estas instituciones se basaban en una religión errónea. Por otro lado, a pesar de que los directores solían ser doctores en Teología, el resto del profesorado de religión descuidaba su formación teológica, incluso desde el prisma anglicano (1933, 156). A consecuencia de esta actitud, la educación religiosa devenía en las *Public Schools* anglicanas una especie de cristianismo genérico de escasa solvencia teológica (1932, 96).

Estas debilidades religiosas no cuestionaban para Herrera la bondad del modelo inglés como guía para los colegios españoles, pues en la España católica serían automáticamente solventadas gracias a una organización ya existente «soberanamente mejor» (1933, 156). A diferencia de los protestantes, que «tienen el suelo de su sistema movedido, como la arena de las playas, que está a merced de las olas del mar», los católicos contaban con «una autoridad infalible, que es el Papa; unos dogmas fijos, siempre los mismos en todos los colegios del mundo católico». (1935,143). Por otro lado, la preparación de los profesores de religión españoles quedaba fuera de toda duda, pues todos tenían una formación teológica similar a la de los directores ingleses (1933, 156). Finalmente, la religión católica podía incluso superar otros escollos como «la inmoralidad inherente a las aglomeraciones de jóvenes», alusión velada al homoerotismo que planeaba perennemente sobre las *Public Schools*²¹. Sencillamente, este peligro quedaba conjurado gracias a las posibilidades de control individual que ofrecía la confesión, que en caso necesario podía reforzarse con ejercicios espirituales (1932, 96).

Es precisamente esta dimensión religiosa, la más querida por Herrera, la que revela que el jesuita no podía, o no quería, entender la esencia del modelo educativo inglés.

5. LA INCOMPRENSIÓN DEL MODELO INGLÉS

Dogma, autoridad jerárquica y control a través de la confesión eran las recetas de Herrera para superar las carencias religiosas de los internados de élite ingleses. Ciertamente, se trataba de una propuesta coherente con su condición de eclesiástico católico. Sin embargo, no era tan congruente con el modelo educativo inglés que tomaba como referencia. La incoherencia de fondo del planteamiento herreriano sobre la educación inglesa era que lo que para él constituían carencias era precisamente la base de la formación moral inglesa, la condición de posibilidad de la formación del carácter del *gentleman* que tanto admiraba. Desde los estrechos principios defendidos por Herrera difícilmente podía recrearse algo similar en España.

El jesuita pretendía sustituir el carácter genérico, flexible y adaptativo de la religión en las escuelas de élite inglesas no sólo por la solvencia teológica, sino también por el dogma católico y la sumisión de las jóvenes conciencias a la autoridad jerárquica de la Iglesia. El planteamiento de Arnold sobre la religión había sido diametralmente opuesto. Por eso, a pesar de su condición de eclesiástico, su postura le generó problemas incluso con la dúctil Iglesia anglicana²². En última instancia, esa concepción genérica y no dogmática de la religión era la que se mantenía en las *Public Schools*, a pesar del disgusto de algunos directores. A diferencia de la educación cívico-religiosa que acabó imponiéndose en las escuelas inglesas desde la Segunda Guerra Mundial, no estaba entre los objetivos de los internados de élite el enseñar religión. En palabras de uno de los grandes defensores de la tradición educativa inglesa en los años en que escribía Herrera, Cyril Norwood, la religión se *captaba* del ambiente. De hecho, el propio Norwood, a pesar de su nacionalismo anglicano, aceptaba la religión no confesional como la base de la educación inglesa²³, un planteamiento que Herrera denunciaba como una forma de laicismo (1935, 71).

El espíritu religioso no dogmático que presidía las *Public Schools* dejaba un amplio espacio para autonomía moral del futuro *gentleman*, incluso aceptando la base religiosa de toda educación. La formación moral y religiosa del joven se situaba, pues, en las antípodas del control extremo de las conciencias que Herrera pretendía alcanzar a través de la confesión. De hecho, este tipo de control suponía la negación del proyecto educativo de las *Public Schools*. Y no sólo porque pusiera en cuestión la autonomía moral del alumno, sino porque atentaba además contra el pragmático principio en que se basaba todo el sistema de prefectos. Las escuelas de élite inglesas no aspiraban a controlar el último comportamiento individual de cada alumno y mucho menos sus conciencias, sino simplemente impedir que esos comportamientos alteraran el orden moral colectivo. El auto-gobierno estudiantil reproducía en el ámbito de la escuela el principio liberal de que era posible el bien común y el orden social preservando estrictamente a la vez la separación entre las esferas privada y pública de los individuos, especialmente de los individuos solventes y educados. Se trataba en definitiva del pragmático y liberal lema de Mandeville *vicios privados – virtudes públicas* sólidamente enraizado como mínimo entre la élite inglesa.

La enorme distancia entre los métodos educativos ingleses que Herrera decía admirar y la aplicación que proponía para el caso español queda claramente ilustrada en el caso de la educación cívica y política. El alabado abanico de asociaciones y clubes estudiantiles ingleses quedaría reducido en los colegios españoles a las Congregaciones Marianas, la Acción Católica y la Acción Social (1935, 128). El abismo que separaba el parlamento estudiantil de Oxford del círculo de estudios religiosos dirigido por un consiliario propuesto como su equivalente español ilustra de manera lacerante la profunda incomprensión herreriana del modelo inglés (1935, 128). Herrera sencillamente anulaba la educación cívica y la educación política, centrales en el modelo inglés y cuya defensa otorgaba a su discurso pedagógico un aire innovador, subyugándolas a la militancia y el encuadramiento católicos.

Esta subordinación era perfectamente coherente con el objetivo educativo de Herrera y con sus planteamientos nacional-católicos. A pesar de lo que pudieran hacer pensar sus alabanzas hacia la educación inglesa, el objetivo de Herrera no era educar una elite nacional al estilo inglés, sino una élite católica al servicio permanente de la Iglesia, que en buena lógica nacional-católica equivalía al servicio de España. En realidad, lo que preocupaba a Herrera y le llevaba a estudiar los métodos ingleses era cómo conseguir el compromiso militante futuro con la causa católica de esos jóvenes destinados a ocupar puestos directivos en la sociedad española, pues el accidentalismo o indiferencia que caracterizaba a las élites españolas del momento mostraba el fracaso de la acción educativa de los colegios religiosos en ese sentido (1935, 119).

Esta pretensión estaba muy lejos de los objetivos educativos de las instituciones de élite inglesas y resultaba incongruente con sus métodos educativos. Por ello, resulta difícil afirmar que Inglaterra constituyera realmente una fuente de inspiración para el pensamiento educativo de Herrera. Más bien actúa en su discurso pedagógico como una referencia instrumental que otorga legitimidad internacional a planteamientos sólidamente enraizados en la tradición española: la necesidad de retornar a las instituciones educativas españolas medievales e imperiales y la voluntad de formar a una élite obediente a los dictados de la jerarquía católica frente a la *tibieza* de las élites de su tiempo. No en vano, según Herrera había que dirigir la «vista hacia Oxford, primero; pero, enseguida, hacia Salamanca y Alcalá» (1935, 132).

NOTAS

¹ SANZ de DIEGO, R.M.: «Enrique Herrera Oria», en DELGADO, N. (Coord.): Historia de la educación en España y América, Vol 3, Madrid, Ediciones SM – Morata, 1994, pp. 631-637.

² Sus crónicas enviadas a varias publicaciones católicas a lo de su viaje en 1929 aparecieron en una recopilación titulada La Pedagogía en la Gran Bretaña (Temas escolares), Madrid, Bruno del Amo, 1931, que se reeditó dos años después bajo el título Desde la Gran Bretaña (Crónicas escolares), Madrid, Imprenta Martosa, 1933. Entre ambas ediciones, Herrera publicó un estudio monográfico sobre la educación en este país: *Cómo educa Inglaterra*, Madrid, FAE, 1932. Inglaterra constituía también la referencia continua de *¿Sabe educar España?*. Madrid, FAX, 1935. En el texto se remite a estas publicaciones por el año de publicación.

³ COLL-VINENT, S.: «Noucentisme i anglofilia: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera (1905-1919)», *Temps d'Educació*, 37, (2009).

⁴ OTERO, E.: «Tom Brown en la Institución Libre de Enseñanza», en JIMENEZ, A. et al. (coords.): *Etnohistoria de la escuela*, Burgos: SEDHE, 2003; FERNANDEZ SORIA, J.M.: «Influencias nacionales

europas en la política educativa española del siglo XX», *Historia de la Educación*, 24, (2005), y «Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España», *Revista de Educación*, n. ext, (2007).

⁵ Véanse, por ejemplo, entre otros, DYHOUSE, C.: «Going to university in England between the wars: access and funding», en MCCULLOCH, G. (ed.): *The RoutledgeFalmer Reader in History of Education*, London, Routledge, 2005, p. 33-47; SANDERSON, M.: *Education and economic decline in Britain, 1870 to the 1990s*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 55-73.

⁶ GREEN, A.: *Education and State Formation*. London, MacMillan, 1990, p. 209.

⁷ RINGER, F.K.: *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, pp. 215-217. También, ROTHBLATT, S.: «The Diversification of Higher Education in England», en JARAUSCH, K.H.: *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930: Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 1983, p. 148.

⁸ WARNER, R.: *English Public Schools*, Londres, William Collins, 1945, p. 46. MACCULLOCH, G.: «From incorporation to privatization: Public and private secondary education in twentieth century England», en ALDRICH, R. (ed.): «From Incorporation to Privatisation: Public and Private Secondary Education in Twentieth-Century England», Londres, Woburn, 2004, p. 54.

⁹ SIMON, B.: *Education and the Labour Movement, 1870-1920*, Londres, Lawrence & Wishert, 1965, p. 108

¹⁰ GREEN, A.: *Education...*, p. 286. También, ANDERSON, R.: «The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe», *Paedagogica Historica*, 40:1, (2004), pp.101-102.

¹¹ WARNER, R.: *English Public Schools*, Londres, William Collins, 1945, p. 25.

¹² SIMON, B.: *Education...*, p. 108.

¹³ STONE, L.: «Social Control an Intellectual Excellence. Oxbridge and Edinburgh (1560-1983)», MACCULLOCH, G. (ed.): *The RoutledgeFalmer Reader in History of Education*, London, Routledge, 2005, p. 30.

¹⁴ MCCULLOCH, G.: *Cyril Norwood and the Ideal of Secondary Education*, Nueva York, Palgrave MacMillan, p. 22; ALMEIDA AGUIAR, A.S.: «Les Public Schools i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842)», *Temps d'Educació*, 27, (2002), p. 310.

¹⁵ SIMON, B.: *Education...*, p. 109. También, CERCÓS, R.: «El ideal del Gentleman: una pedagogía de la masculinidad (La herencia del puritanismo victoriano)», en MOREU, A. y PRATS, E. (Coords): *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2011.

¹⁶ GORDON, P.; ALDRICH, R. y DEAN, D.: *Education and Policy in England in the Twentieth Century*, Londres, Woburn, 1990, p. 201.

¹⁷ LOWE, R.: «The Expansion of Higher Education in England», en JARAUSCH, K.H.: *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930...*, pp. 53-54.

¹⁸ HERRERA ORIA, E.: «La reforma de la educación media en la España nacional», *Razón y Fe*, 490 (1938), pp. 198-200.

¹⁹ ALMEIDA AGUIAR, A.S.: «Les Public Schools...», pp. 311-313.

²⁰ ENRIQUEZ DE SALAMANCA, F.: «Juventud y deporte», *Razón y Fe*, julio-agosto, (1938). Véase también el tratamiento del deporte en «Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y privados de la España Nacional». BOE 8-3-1938.

²¹ FRASER, N.: *The importance of being Eton*, Londres, Short Books, 2007.

²² MCCULLOCH, G.: *Cyril Norwood...*, p. 22.

²³ FREATHY, R.: «Three perspectives on religious education and education for citizenship in English schools, 1934-1944: Cyril Norwood, Ernest Simon and William Temple», *British Journal of Religious Education*, 30:2, (2008), pp.104-105.

DOMINGO BARNÉS SALINAS: TRADUCTOR DE LA PEDAGOGÍA INGLESA

Olga Chamorro Bastos
olgachb@usal.es
Universidad de Salamanca

Domingo Barnés Salinas nace en Sevilla el 9 de Marzo de 1.879, bajo la protección de unos padres que atraviesan en esos momentos una dura etapa, ya que la naciente Restauración les ha invalidado el matrimonio civil adquirido durante la I República.

Destacar por su gran influencia para Domingo Barnés, que su padre es gran amigo de Francisco Giner y que forma parte al igual que él de la denominada generación de 1.841, caracterizada por sus inquietudes filosóficas. De ahí que Domingo Barnés curse sus estudios de Filosofía y Letras con nota sobresaliente; algo que su padre no pudo ver, ya que muere repentinamente cuando él sólo tiene trece años de edad. Lo que lleva consigo que al término de los estudios básicos en su tierra se dirija junto con su madre y hermano a Madrid a vivir¹.

Una vez en Madrid, busca su promoción profesional en la Universidad y en la Institución Libre de Enseñanza, donde Francisco Giner y Manuel B. Cossío lo acogen con gran interés y lo protegen². De hecho, comenzará a asistir a las clases impartidas por Giner al verse atraído por su vigorosa personalidad, así como por verse identificado con sus enseñanzas. De ahí que le dedique estas palabras a su maestro: «La vida, la filosofía y la educación las enfocaba en una visión unitaria de una amplitud y de una eficacia a la vez ideal y práctica, incomparables»³.

Una vez comienza a embriagarse del ambiente de la capital del país, comienza a sensibilizarse de los problemas educativos, políticos y sociales; a la vez que comienza su tesis doctoral, y acude frecuentemente al Museo Pedagógico y al Ateneo, y se prepara oposiciones, obteniendo previamente el Certificado de Aptitud Pedagógica en la Escuela Normal Central de Maestros. Aunque sus primeras oposiciones son poco fructíferas, en 1.902 obtiene la plaza de Secretario Primero del Museo Pedagógico Nacional, cargo que desempeña hasta la jubilación de Bartolomé Cossío, convirtiéndose en esos momentos en el Director del mismo, trabajando de forma conjunta con Cossío, desarrollando una intensa labor en varios cometidos, en una época que se ha reconocido como de las más fructíferas del Museo⁴.

Además de desarrollar la labor dicha en el párrafo anterior, sigue con los estudios de psicología de su tesis, que culminan en 1.904, y que le abren las puertas de la Universidad, desempeñando cargo de profesor auxiliar de la Facultad de Filosofía y Letras hasta 1.910. Y como experto en educación, mantiene estrechas relaciones con diversos organismos educativos internacionales, principalmente con el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. Asimismo, en calidad de experto en educación, ocupó diversos cargos, como: Consejero de Instrucción Pública durante la monarquía y la dictadura; vocal de la Comisión Central y de la Junta para la Extinción del analfabetismo y vocal del Patronato de Anormales, así como, Secretario de la Asociación Española para el progreso de las Ciencias, en la sección de Filosofía. Pero de todos los cargos educativos, cabe especial mención a su puesto de Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, que Marcelino Domingo le otorga en la II República, a petición de Manuel Bartolomé Cossío.

Pero lamentablemente, y al igual que mucho de sus compañeros de profesión, se vio obligado a dejar España en los años de la Guerra Civil (1.936-1.939) y se exilió a Francia y posteriormente a Méjico, por miedo a las represalias a la labor ejercida por él durante tantos años y por la defensa de sus ideales. Muriendo en tierras americanas por el desgaste que la guerra produce en él.

Pese a su muerte, su figura en educación es reconocida por su incansable labor como escritor, y divulgador de las nuevas ideas pedagógicas y psicológicas dominantes en la Europa de su tiempo. Donde cabe destacar que en los años posteriores a la defensa de su tesis doctoral, la JAE⁵ le concede una pensión, concretamente en 1.908, para ir a Inglaterra a estudiar las nuevas escuelas. Además, comienza en la redacción del BILE, e inicia colaboraciones en diversas publicaciones y revistas de matiz renovador⁶.

La JAE pone a España en contacto con los profesionales pedagógicos del ámbito europeo del momento, lo que supone un enorme enriquecimiento en la historia de la pedagogía española; pues un buen número de pensionados se interesa por el movimiento renovador europeo de la Escuela Nueva y las publicaciones y traducciones de sus mejores representantes son realizadas por ellos (pensionados). De modo que un significativo grupo de españoles emplea sus becas para hacer estudios de teoría de la educación, dedicándose por una parte a traducir las mejores obras de fundamentación pedagógica y por otra, a publicar un considerable número de obras originales de esta área de conocimiento.

Además de la influencia a través de las publicaciones, los pensionados introducen la pedagogía europea desde las instituciones en las que trabajan. El Museo Pedagógico, los Centros dependientes de la JAE, los grupos escolares de ensayo y reforma, los altos organismos de gestión, las instituciones de cultura popular, las asociaciones profesionales y las instituciones médico-benéficas, fueron los principales focos de renovación pedagógica impulsados por los pensionados. Muchos de ellos trabajaron en estas instituciones, puntos-clave en la actualización y modernización de la pedagogía.

Por tanto, la pedagogía europea se introduce en España de forma masiva a través de las ideas que aportan los pensionados de sus viajes. Los pensionados, y así puede comprobarse en su correspondencia con el Secretario de la JAE, organizaron a su vuelta: cursillos, encuentros, conferencias y reuniones de todo tipo para hablar de lo que habían visto y oído⁷.

En cuanto a artículos publicados en la misma revista, tanto sus directores, como colaboradores, entre los que cabe destacar a Domingo Barnés Salinas, son pensionados que publican con frecuencia obras sobre la Escuela Nueva; así como, escriben sobre esta cuestión en publicaciones no periódicas.

Por lo que se refiere a traducciones, cabe destacar, las obras de los principales autores de lengua inglesa, que escribieron sobre la Escuela Nueva para reformar la educación de los colegios ingleses tradicionales, demasiado clasistas, academicistas y competitivos. Que se convirtieron en principios pedagógicos que se introducen en España a través de las traducciones de obras donde se recogían las experiencias de las principales escuelas nuevas inglesas o de sus fundamentos psicopedagógicos. Destacando Domingo Barnés, como uno de los principales traductores de la pedagogía nueva norteamericana e inglesa. Siendo elegido por su criterio de modernidad y progresismo por este autor la obra de John Locke, que significó un avance en la reflexión teórica de nuestra pedagogía⁸. Para entender esta afirmación consideramos necesario desarrollar una breve biografía y bibliografía sobre él⁹.

John Locke nace en Wrington, Inglaterra, el 29 de Agosto de 1.632, y muere en Oates, el 28 de Octubre de 1.704. Se educa en la Westminster School y en la Christ Church de Oxford. En 1.658 se convierte en tutor y profesor de Griego y Retórica. Más tarde volvió a Oxford y estudió medicina.

Locke, además de ejercer las profesiones ya dichas destacó en sus labores como diplomático, teólogo, economicista; pero sobre todo alcanzó renombre con los escritos filosóficos a los que haremos mención en el repaso a su bibliografía, en los que sienta las bases del pensamiento político liberal.

Su pensamiento político le convierte a la defensa del poder parlamentario, por lo que fue perseguido y tuvo que refugiarse en Holanda, de donde regresa tras el triunfo de la «Gloriosa Revolución» acaecida en Inglaterra en 1.688. Pues Locke apoya la idea de que el Estado nace de un contrato social¹⁰ originario, rechazando la doctrina tradicional del origen divino del poder; ya que considera que dicho pacto no conduce a la monarquía absoluta, sino que es revocable y sólo puede conducir a un gobierno limitado. De modo que el pueblo no sólo tiene así el derecho de modificar el poder legislativo según su criterio, sino también la de derrocar a los gobernantes deslegitimados por un ejercicio tiránico del poder.

Locke, defiende la separación de poderes como forma de equilibrarlos entre sí e impedir que ninguno degenera hacia el despotismo; pero, al inclinarse por la supremacía de un poder legislativo representativo de la mayoría, se le puede considerar también un teórico de la democracia, hacia la que acaba evolucionando los regímenes liberales¹¹.

En lo pedagógico, Locke no pretende en ningún momento crear un sistema educativo, sino explicar los lineamientos de la educación para los hijos de la nobleza, por consiguiente sus ideas representan un reflejo de la percepción pedagógica de su tiempo y una reflexión profunda sobre sus bondades, defectos y alcances.

John Locke volcó la experiencia de su vida intelectual en dos obras cumbre: «Ensayo sobre el entendimiento humano» de 1.690, y «Pensamientos sobre educación» de 1.692. Este último es el traducido por Barnés y cuyo análisis comporta la razón de esta comunicación.

Sus obras, además de las dichas en el párrafo anterior, son por orden de publicación, las siguientes: «Ensayos sobre el gobierno civil» (1.660-1.662), «Ensayos sobre la ley de la naturaleza» (1.664), «Ensayo sobre la tolerancia» (1.667), «Compendio del Ensayo sobre el entendimiento humano» (1.688), «Carta sobre la tolerancia» (1.689), «Tratado sobre el gobierno civil» (1.689), «Segunda carta sobre la tolerancia» (1.690), «Algunas consideraciones sobre las consecuencias de la reducción del tipo de interés y la subida del valor del dinero» (1.691), «Tercera carta sobre la tolerancia» (1.692), «Racionalidad del cristianismo» (1.695), «Más consideraciones acerca de la subida del valor del dinero» (1.695).

Además de las dichas con anterioridad, existen otras obras no publicadas por el autor o manuscritos póstumos, que son los siguientes: «Primer tratado de gobierno» (1.660), «Segundo tratado de gobierno» (1.662), «Essay Concerning Toleration» (1.667), «The Fundamental Constitutions for the Government of Carolina» (1.669), «Obligación de las Leyes Penales» (1.676), «A defence of monconformity» (1.681-1.682), «De la ética en general» (1.686-1.687), «De la alianza y la revolución» (1.690), «Ensayo sobre la ley de pobres» (1.697), «La conducta del entendimiento» (1.706), «Paráfrasis y notas en las Epístolas de San Pablo» (1.707).

Una vez dada a conocer las características más importantes a cerca de la persona y obra de John Locke, es hora ya de acercarnos con mayor profundidad a la obra traducida al castellano por Domingo Barnés Salinas y de gran influencia para la pedagogía española, «Pensamiento acerca de la Educación».

F. H. Ch. Schwarz, ha afirmado que la pedagogía moderna es, más o menos directamente, la pedagogía de John Locke; en contraposición a la tradicional, pues Incluye estudios sobre psicología y mejora la comprensión de los procesos de aprendizaje¹². De ahí que Locke está no obstante colocado entre los grandes reformadores de la educación en Europa.

Su pedagogía se basa en que el conocimiento que se adquiere en la escuela no es conocimiento del todo, y lo desprecia. Según él, la infancia y la educación deben ser tratados de un modo enteramente distinto¹³. Por lo que considera que el deber del maestro es, preparar al niño para la edad de la razón, cuidando primero de su salud física, y, segundo, de la formación de buenos hábitos.

Debido a estos pensamiento relativos a como debe ser la educación, escribe desde Holanda una serie de cartas, escritas en el estilo en que un hombre escribe descuidadamente a sus amigos cuando busca la verdad, no el adorno, y estudia solamente ser justo y ser comprendido¹⁴. Las cuales, cuatro años después de su vuelta a Inglaterra, es inducido a publicar como Pensamientos acerca de la educación.

La obra que es su favorita durante toda su existencia, piensa en rehacerla mientras vive, pues como obra literaria, se resiente del modo irregular y fragmentario con que fue escrita. Pero pese a todo lo dicho, los «pensamientos acerca de la educación» han sido hasta ahora, el clásico inglés solitario en la pedagogía.

Destacar de su obra, las proposiciones para la protección de los hijos de pobres, proposiciones que aunque nunca se llevaron a cabo a la práctica tienen un gran interés para los estudiantes de la historia de la educación. La proposición para los hijos de los pobres está destinada a mayores de tres años, y consiste en crear escuelas de

trabajo en las cuales encontrarán a la vez trabajo y alimento.

Los pensamientos de Locke son fruto, al igual que el de cualquier otro escritor pedagógico de tres fuentes posibles: Unos son el resultado de la propia experiencia del autor; otros son sugeridos por otros espíritus; y otros, han sido alcanzados mediante el trabajo del autor, con su propio espíritu y sus esfuerzos para construir un camino según los principios de la recta razón¹⁵. En palabras del propio Locke, «el disentiendo de lo que estaba establecido es lo que le llevó a escribir»¹⁶.

Una vez aclarado el leit motiv de su obra, es hora de introducimos de lleno en ella, y establecer los parámetros en los que el autor inglés considera debe llevarse a cabo la educación de los niños. Estos son los siguientes:

En primer lugar, Locke aconseja a los padres que traten a sus hijos con alguna severidad al principio, y a hacerse más familiares y amistosos conforme vayan siendo mayores. Pues su lema es: «Educación antes que instrucción»¹⁷.

En un segundo momento su preocupación se dirige al cómo el joven podrá adquirir más fácilmente el conocimiento que le sea útil, que de la manera como se conseguirá mejor su adiestramiento intelectual. Teniendo en cuenta que el educar bien a los niños es el deber y la misión de los poderes, y el bienestar y la prosperidad de las naciones depende de ello¹⁸.

Por todo lo dicho en los párrafos anteriores, el fin de su obra es: mostrar cómo debe conducirse a un joven caballero desde su infancia; para ello da las pautas en todos los ámbitos de la educación del niño, siendo estos los siguientes:

Establecimiento de condiciones de salud, vestimenta, etc., que se deben dar al niño desde su nacimiento hasta que se convierta en un joven caballero. Así como consejos sobre la alimentación, las medicinas que deben administrarse al niño. Con el fin de mantener recto el espíritu del educando para que esté siempre dispuesto a no consentir nada que no esté conforme con la dignidad y excelencia de una criatura racional¹⁹. Pues considera que el mal no es tener deseos apropiados a los gustos y a las ideas de cada edad, el mal es no saber someter estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón.

La disciplina que debe emplearse, Locke reflexiona que no debe ser de gran severidad en los castigos, pues hace poco bien, por el contrario, mucho mal en la educación; considera pues, que los niños más castigados son los menos aptos para ser los hombres mejores²⁰. De forma más firme declara lo siguiente:

Los golpes y los demás castigos serviles y corporales no convienen, pues, como medio de disciplina en la educación de un niño del que queremos hacer un hombre prudente, bueno e ingenioso, y, por consiguiente, rara vez será aplicado...²¹.

Así mismo, se muestra contrario a la utilización de recompensas, porque considera que sus esfuerzos se dirigirán a conseguir este fin y no el verdaderamente real.

En cuanto al comportamiento de los educandos, reconoce como primera pauta de actuación apartarles de las malas compañías porque imitan el comportamiento de su entorno; pero tampoco considera necesario preocuparse desmedidamente por conductas que se curan con el paso de la edad, siempre que no afecten al espíritu. De ahí su apoyo a la educación en casa²², porque evita el contagio de la rudeza y el vicio; pero tiene presente los inconvenientes de esta forma de educar, que el niño permanece ignorante al mundo que le rodea. Pese a esto último considera más las ventajas que

los inconvenientes, y destaca de sobre todas las cosas que los padres deberán tratar a su hijo con la misma educación y respeto que quiera que le profese su hijo a él.

De todas las características²³ del niño, las conductas que deben evitarse son las de: el llanto y el grito de disconformidad por lo planteado por los padres o el preceptor, la temeridad en sus actuaciones, la disposición a la crueldad, la mentira, o la holgazanería. Pero debe fomentarse otras cualidades innatas en los pequeños como son: la curiosidad, que debe ser estimulada, pues es el apetito del conocimiento, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles; la necesidad de jugar, deben tener juguetes y de todas las clases, pero es necesario que en su poder tengan solamente uno, para que aprendan a valorarlo; la creencia en Dios, como fundamento de la virtud.

En cuanto a la instrucción como tal, la considera necesaria pero no considera que sea la parte principal de la educación. Pues cree que es importante pero que no debe colocarse sino en segundo lugar, como un medio de adquirir cualidades más altas. Y de todas las metodologías para llevarla a cabo no ve ninguna cualidad en la memorización. Ya que además de aprender por el estudio y lectura de los libros, es preciso aprender un oficio, pues es necesario y útil, la inclinación activa de los niños.

Bajo su forma de pensar sería necesario que aprendieran dos o tres oficios, pero al menos uno obligatorio, tal como jardinería, agricultura, ebanista, carpintero, etc. Y también considera imprescindible la realización de viajes, ya que lo cree ventajoso por el aprendizaje de otros idiomas y por el contacto con diferentes gentes que les harán más sabios.

Una vez establecidos sus «pensamientos acerca de la educación», es hora ya de concluir que John Locke y su importancia en la educación y en los cambios de la época, no siempre le han sido reconocidos.

Como prueba indiscutible de su labor es necesario recordar de nuevo algo dicho en el inicio de esta comunicación, a riesgo de resultar repetitivo, y es que estando en Holanda escribe una serie de cartas a E. Clarke, sobre la educación de su hijo, que son impresas en 1.693 bajo el epígrafe «Algunos pensamientos sobre la educación». Y que por su gran importancia es traducida a diferentes lenguas como el francés, el alemán o el italiano; y que se reedita un sinnúmero de veces debido a su gran popularidad y es citado, cada vez más, como una autoridad probada en el campo de la educación.

El pensamiento pedagógico de Locke está estrechamente conectado con su filosofía y su liberalismo político. Aboga por una educación apta para formar un caballero capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa. Esto imprime un carácter práctico a la educación.

Sus ideas acerca del entendimiento humano o sobre la mente, también se reflejaron en la educación del siglo XVIII y sobre todo el XIX. La idea de que la mente es pasiva en la percepción, permanece durante mucho tiempo como postulado básico de la metodología científica y llega a ejercer una profunda influencia en la teoría de la educación.

El concepto de *tabula rasa*, lo traslada al concepto de la mente infantil, la que se puede modelar y adaptar como se quiera. Así la diferencia que puede encontrarse en las maneras y habilidades de los hombres se debe más a su educación que a ninguna otra cosa.

En cuanto a la finalidad de la educación pensó en la virtud, la sabiduría, las buenas maneras y el aprendizaje. En esto se resume la formación del caballero al que al aspira

a que se conviertan los niños mediante sus pautas pedagógicas. Prefiere la educación en el hogar, bajo la guía de un preceptor a la que se imparte en las escuelas públicas, esto se debe a su experiencia de las Public Schools inglesas ya que eran lugares donde reinaba la insolencia en la conducta y en la palabra.

Por lo que se refiere a la educación moral, el núcleo del pensamiento de Locke era obligar desde temprano a adquirir buenas costumbres, ya que en la niñez aún no tiene personalidad ni exigencias de autonomía. De aquí su máxima famosa, que tanto fue criticada (sobre todo por Rousseau) de razonar con los niños, es decir, de tratarlos como seres racionales apenas fuera posible. De lo que se trata no es de propinarle razonamientos abstractos, más las razones deben ser propias para su edad e inteligencia y deben exponerse siempre con pocas y sencillas palabras.

Por encima de todo defiende que, las penas corporales deben evitarse cuanto sea posible porque enseñan a someterse a la violencia antes que a la razón; y considera que el juego es un factor educativo de enorme importancia, y no sólo como ejercicio físico.

El juego enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo, por lo que debe ser tenido en cuenta en la educación intelectual. Para Locke, el mayor atractivo del juego es la libertad. Observa que al niño le gusta entregarse a actividades diversas, siempre que no se trate de actividades obligatorias. Por consiguiente, llega a la paradoja de que el juego debería ser obligatorio y el estudio libre. En otras palabras, el estudio debe organizarse de modo que resulte natural, placentero y apto para satisfacer la curiosidad natural y los intereses del niño.

Para concluir, en palabras de Lorenzo Luzuriaga Medina, Locke:

En pedagogía ocupa un lugar especial y sobresaliente que le presta personalidad propia. En ella se destaca más por sus ideas filosóficas relativas al conocimiento, por su concepción psicológica y moral. En este sentido, más que un empirista es, como hemos visto, un moralista, es decir, que da más importancia en la educación a la conducta y a la ética que a la inteligencia y al conocimiento²⁴.

En definitiva, ejerció gran influencia en el pensamiento de Rousseau y a través de él en toda la pedagogía moderna del mundo. En relación a su influencia en la pedagogía de la época, se lo ubica dentro de la Pedagogía Realista, representada por Ratke o Comenio. Una pedagogía que trata de sustituir el conocimiento verbalista anterior por el de las cosas o mejor por el de sus representaciones; aspirando a crear una nueva didáctica, dando normas para el empleo del método en la educación conforme a ciertas reglas. Asimismo atiende a la individualidad del educando con más insistencia que las épocas anteriores.

Locke es uno de los primeros que concibe a la educación en forma total, integral, atendiendo por igual a la vida física que a la intelectual y moral. Por lo que no está demás decir que este pensador marcó un momento importante en el cambio del pensamiento filosófico, social y educativo no sólo de España sino de todo Occidente. Pero de modo concreto, en lo referente a nuestro país, es necesario decir que sienta las bases del movimiento renovador de educación de Escuela Nueva, movimiento pedagógico europeo, que a España llega de la mano de los representantes de esta corriente educativa denominada ILE²⁵, que se impregnan de sus principios, y que en torno a la figura de John Locke destaca, como se ha dicho al inicio de este trabajo, Domingo Barnés Salinas, traductor de su obra capital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES, Domingo: Paidología. Edición de José María Hernández Díaz. Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, 309 pp.
- BARRIONUEVO, María Estela: «John Locke (1.632 – 1.704). Su vida, su obra y pensamiento» en Revista Iberoamericana de Educación. Madrid: Servicio de publicaciones de la OEI, 2.004, nº 35/7, p. 1-9.
- CARDA ROS, Rosa María y CARPINTERO CAPELL, Helio. Domingo Barnés: Psicología y Educación. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert». 1.993, 193 pp.
- MARTÍN ECED, T. «La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1.937)» en Revista de Historia de la Educación, nº 6, 1.987, p. 261-278.
- LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, 399 pp.
- LUZURIAGA MEDINA, L. «Historia de la educación y de la pedagogía». Buenos Aires: Editorial Losada, 1.963, 288 pp.

NOTAS

¹ Los datos sobre su biografía han sido extraídos preferentemente del libro: CARDA ROS, Rosa María y CARPINTERO CAPELL, Helio. Domingo Barnés: Psicología y Educación. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert». 1.993, p.15-33.

² Ver también HERNANDEZ DIAZ, José María: Edición de Paidología, de Domingo Barnés. Madrid, Biblioteca Nueva, 2008. En especial la Introducción, en las páginas 15-57.

³ BARNÉS, Domingo. Ensayos menores sobre educación y enseñanza de don Francisco Giner. BILE, 1.927. Tomo LI, p. 318.

⁴ CARDA ROS, Rosa María y CARPINTERO CAPELL, Helio. Op. Cit. p. 18.

⁵ Junta de Ampliación de Estudios.

⁶ Revistas como: La Nueva Educación, Boletín Escolar, El Sol, Faro y España.

⁷ CARDA ROS, Rosa María y CARPINTERO CAPELL, Helio. Op. Cit., p. 51.

⁸ MARTÍN ECED, T. «La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1.937)» en Revista de Historia de la Educación, nº 6, 1.987, p. 275.

⁹ Datos recogidos de BARRIONUEVO, María Estela: «John Locke (1.632 – 1.704). Su vida, su obra y pensamiento» en Revista Iberoamericana de Educación. Madrid: Servicio de publicaciones de la OEI, 2.004, nº 35/7, p. 1.

¹⁰ Pensamiento originario de Thomas Hobbes.

¹¹ Este tipo de ideas inspiraron al liberalismo anglosajón e, indirectamente, también al del resto del mundo, a través de ilustrados como Montesquieu o Voltaire.

¹² LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 9.

¹³ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 14.

¹⁴ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 44.

¹⁵ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 57 y 58.

¹⁶ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 58.

¹⁷ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 66.

¹⁸ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 79.

¹⁹ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 53.

²⁰ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 71.

²¹ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, p. 79.

²² También denominada educación doméstica.

²³ LOCKE, J. «Pensamiento acerca de la educación». Traducción y notas de Domingo Barnés Salinas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1.982, pp. 203-263.

²⁴ LUZURIAGA MEDINA, L. «Historia de la educación y de la pedagogía». Buenos Aires: Editorial Losada, 1.963, 288 pp.

²⁵ Institución Libre de Enseñanza.

LA ESCUELA FILOSÓFICA ESCOCESA Y SU INFLUENCIA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CATALÁN

Albert Esteruelas Teixidó

albertesteruelas@ub.edu

Xavier Laudo Castillo

xlaudo@ub.edu

Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Los procesos de industrialización y urbanización representaron una ruptura de la tradición que no fue bien recibida por parte del conservadurismo catalán. Barcelona pasó, de manera fulgurante, de ser una ciudad arraigada en los valores del campo a una capital cosmopolita, proceso que se produjo en aproximadamente veinte años, entre el 1890 y el 1910. Y a pesar de todo «la *Lliga* mantenía no obstante un discurso paradójicamente antiurbano, en defensa de los valores rurales y en contra de las corrupciones urbanas»¹. Dada la crisis, la tarea política y pedagógica, especialmente en cuanto a la educación moral, se iba a enfocar, con el acento del *noucentisme*, a hacer prevalecer los valores y virtudes de la Cataluña tradicional y rural. Este ruralismo iba a hacer eternamente presente en la cultura catalana, mediante la pedagogía del ejemplo y el estereotipo, siempre presta a acudir a las personalidades más destacadas de la Cataluña nueva. De este modo, la figura más emblemática de la filosofía nacional catalana, Francesc Llorens i Barba, se declaró admirador respetuoso del mundo rural y el campesinado, adoptando las tradiciones *vilafranquinas* y conversando con los labradores con la intención de extraer los elementos de sabiduría popular que poseían sus dichos y sentencias. En su tarea docente rutinaria, Llorens analizaba las ideas contenidas en las expresiones catalanas, en coherencia a la filosofía del sentido común que profesaba².

Lo que nos interesa, sin embargo, es preguntarnos por las consecuencias que se derivaron de la industrialización y la urbanización en el terreno de la moral. Sabemos de la filosofía del sentido común que retorna a la tradición, restableciendo las convicciones más enraizadas del hombre de a pie, toda vez que pretende fundamentar sobre bases firmes la ciencia, la moral y la religión³. Esta filosofía, vinculada con propiedad o sin ella, a la filosofía escocesa, al espíritu nacional y al pragmatismo norteamericano, se presentaba como ruralista. Recordemos, por ejemplo, que Prat

de la Riba relacionaba los inicios de la *Renaixença* con «la entrada del campesinado en la vida pública», especialmente porque «los *fadrísters* emprendedores de las masías renuevan y fortalecen con sangre nueva la población de las ciudades y villas»⁴. Así las cosas, superar la filosofía del sentido común debía suponer, necesariamente, superar el ruralismo de la gente común. Pero esto no sucedió.

1. LA FILOSOFÍA ESCOCESA, EL SENTIDO COMÚN Y D'ORS

Aunque no se abandonó el ruralismo, lo cierto es que no faltaron esfuerzos para ello. Efectivamente, a pesar de las divergencias teóricas y conocidas entre d'Ors y Francesc Xavier Llorens i Barba, lo cierto es que Xènius mantenía una estrecha simpatía por el seguidor de la escuela encabezada por William Hamilton⁵. La relación de d'Ors con la escuela escocesa fue ambivalente. Es un hecho. Quería mantener distancias. Pretendía el *renovellament* (rejuvenecimiento), pero en su fuga quedó atrapado por la potencia del pragmatismo y la continuación de la tradición liberal⁶. El *noucentisme*, al fin, será un intento de superar la tradición de la Escuela de Barcelona, sobre todo en su propuesta más importante: el espíritu nacional. Quizás es en este concepto en el que radica la dificultad de tomar distancia respecto las propuestas llorensianas por parte de d'Ors. De ser así, quedaría explicado el vínculo que establecerá con el pragmatismo y el culturalismo dado que ambas escuelas mantienen una actitud compatible con el historicismo. Cómo sea, el *noucentisme* no pudo aceptar la filosofía del sentido común, y no pudo, seguramente, porque ésta ya no estaba presente en el continente. Como afirma Nubiola: «es posible interpretar el reemplazo del *commonsensism* por el *noucentisme* en Cataluña como expresión de un fenómeno de alcance mucho mayor: la desaparición de la filosofía escocesa en las últimas décadas del siglo XIX del centro de la discusión filosófica europea y su sustitución en las primeras décadas del nuevo siglo por una síntesis pragmatista de positivismo y vitalismo»⁷. En cierto modo, el pragmatismo sustituye a la escuela escocesa, o, si se quiere, el pragmatismo moderniza la escuela escocesa, porque si bien son filosofías muy diferentes, son innegables los puntos de confluencia entre ambas propuestas, al tiempo que también se debe insistir en la ascendencia que la filosofía de Edimburgo tuvo sobre los pragmatistas. El proceso seguido por d'Ors (de la filosofía del sentido común al pragmatismo) coincide con el proceso ocurrido de forma parecida también en otros pagos⁸.

Algunos autores han considerado que la filosofía escocesa preparó el terreno a la fascinación por el individualismo anglo-americano⁹. No deja de ser una hipótesis difícilmente verificable, pero, con todo, el *common-sense* actuó como una conceptualización que, todo lo más, pudo reforzar algo que Cataluña ya sabía, y practicaba. La significación del pensamiento norteamericano, en este caso el pragmatista, provenía de su sintonía con aquello que algunos renovadores de la pedagogía catalana estaban ya poniendo en marcha. Pau Vila simpatizaba sin ambages con las explicaciones de Eladi Homs sobre la Escuela de Chicago, sobre todo por su contenido moral y ético, como reconocía el creador de la Horaciana, pero también porque venía a ratificar «nuestros humildes ensayos hechos por intuición más que por otra cosa»¹⁰.

Por otra parte, el debate sobre la filosofía del sentido común no es una cuestión

exenta de interés. Cabe recordar que d'Ors, que se presentaría como el rompedora de la tradición *modernista*, se declaró pragmatista («el Glosador es también, en la medida de sus fuerzas, un pragmatista») en una glosa titulada precisamente «Pragmatismo». Y a Xènius corresponde el honor de haber hecho la primera referencia filosófica conocida en el ámbito catalán al padre del pragmatismo norteamericano Charles Sanders Peirce¹¹.

D'Ors, no obstante, se aleja intelectualmente de los norteamericanos por su carácter exclusivamente utilitario, a pesar de reconocer su deuda intelectual con ellos¹². De hecho, no escondió en ningún momento «la filiación americana de su Arbitrarismo -como denomina su programa filosófico-, pues representa “un ideal científico de que la Acción es la prueba de la Verdad, es decir una Filosofía *Pragmática*, en gran relación con la que, predicada por un Peirce, por un William James, por un Schiller, agita actualmente la conciencia del mundo sajón y tiene ya su representación latina en los esfuerzos aislados de algunos grandes pensadores franceses contemporáneos, como mi maestro Bergson, y en el pequeño grupo intelectual *Leonardo* de Florencia»¹³. Tal vez será una coincidencia de rango menor, pero lo cierto es que, en su época de estudiante, el autor de *La ben plantada* tuvo contacto con Carlyle y Emerson¹⁴. Xènius eligió, para sus clases de Metafísica y cursos filosóficos los libros bandera de Carlyle (*Los Héroes*), de Emerson (*Hombres representativos*), de Roosevelt (*La vida intensa*) y de Washington (*Saliente de la esclavitud*), entre otros. Sorprende la cantidad de libros de educación norteamericana recomendados por d'Ors.

No obstante, es interesante el parecido que se ha establecido entre el pragmatismo norteamericano y el mundo hispánico, hecho apoyado por la gran difusión posterior de autores como William James o Ralph Waldo Emerson (1803-1882)¹⁵. Esta misma proximidad se ha reconocido entre la filosofía catalana y la escocesa, un filosofía que tuvo una enorme importancia en los Estados Unidos¹⁶. También es notoria la influencia y presencia de los escoceses en los Estados Unidos y Canadá, sobre todo Thomas Reid (1710) catedrático de Filosofía Moral en Glasgow, Dugald Stewart (1753-1828) y William Hamilton (1788-1856). ¿Sería quizás precisamente la influencia norteamericana la que posibilitó la presencia de la filosofía escocesa en Cataluña? Con todo, bien es cierto que «la filosofía escocesa no se difundió en Cataluña más que en otros lugares de Europa»¹⁷. Pero ya hemos traído a colación la postura de algunos autores que han vinculado la influencia de la filosofía escocesa con la recepción del individualismo angloamericano y el filoamericanismo catalán¹⁸. Tampoco sería descabellado suponer que la filosofía escocesa fuera asimilada como sinónimo de *seny* o cordura del hombre rural. Poco más o menos, la argumentación que hemos esgrimido es la misma a la que Francesc Miravent acudía para interpretar la influencia de la escuela escocesa en Cataluña: explicar la manera de ser catalana por la filosofía del sentido común abanderada por Reid, Dugald Stewart y Hamilton. Fundada o no, ésta es una de las exposiciones más recurrentes para glosar la difusión de la escuela escocesa entre los catalanes. Son variopintas las traducciones de autores escoceses (como Walter Scott) a las que se ha atribuido poderes influyentes en la sociedad catalana de la época. Pero sea como fuere, no parece poder determinarse qué es la causa y qué es el efecto¹⁹.

Así contemplado el problema, no podemos obviar la incidencia que tuvo en el

recibimiento positivo del pragmatismo su relación con una teoría de la acción humana que reforzaba uno de los valores centrales de la ética tradicional: el trabajo. Recordemos que la filosofía escocesa conoció su máximo esplendor en el periodo de la ilustración, y ésta queda perfectamente relacionada, al menos en cuanto a Escocia, con la reforma protestante. Y no hay que recordar la importancia que esa ética del trabajo tuvo en el protestantismo y en el siglo XIX en Cataluña. Es obvio que la pedagogía en Cataluña estaba más que preparada para recibir el pragmatismo en tanto que éste se podía encajar perfectamente en el movimiento higienista. Bardina lo había expresado con claridad: «¿Qué nos importa el *ser* de una persona? No creemos en la ranciedad apergaminada ni en el burro cargado de oro. Si el mundo es lucha, si no se es hombre sin combatir, el *obrar* y no el *ser* debe medir el valor justo de una persona»²⁰.

D'Ors considera que la escuela escocesa desarrolla una psicología intuitiva e inmediatista que, en virtud de los nuevos datos experimentales, encuentra que los recuerdos «espontáneamente quizá no comparecerían. Hay que esforzarse en hacerlos aparecer, en precisarlos con energía, en fin en *trabajarlos*. No basta con cerrar los ojos para que se nos revele la vida interior. No nos proporciona inmediata y espontáneamente sus respuestas, como pensaron los escoceses y nuestro Llorens. Sino que hay que penetrar en ella *por virtud de un trabajo obstinado, por la ascesis, por el sacrificio* [el subrayado es nuestro]»²¹. ¿Considera d'Ors un escollo en el pensamiento de Llorens que no destape una suerte de «genio verdadero del pueblo catalán» que tiene que ir ligado indefectiblemente al ascetismo y al sacrificio? Plana sobre la cultura el problema social, y las propuestas pragmatistas aplicadas por la admirada nación de Franklin hacen su efecto. Trabajo, ascesis, sacrificio, van a devenir elementos centrales de la pedagogía catalana.

2. LA FILOSOFÍA DEL SENTIDO COMÚN Y EL ESPÍRITU NACIONAL: LLORENS I BARBA

En Cataluña pudo producirse una mezcla y una integración del historicismo alemán y la filosofía del sentido común escocesa. Ferrater Mora ya valoró este historicismo como un elemento determinante en la configuración de la moralidad pública catalana²². Tanto es así que en los inicios de la *Renaixença* se produjo una identificación entre lengua y patria, idea antigua pero renovada por el Romanticismo y que estaba destinada a marcar los inicios de la escuela nueva catalana.

Parece que Llorens i Barba recibió la idea y la influencia del espíritu nacional de la traducción francesa de *Fragments de Philosophie* del filósofo de la escuela escocesa William Hamilton. Esta traducción realizada el 1840 con un prefacio del traductor, Louis Peisse, fue posiblemente el primer contacto de Llorens con la filosofía hamiltoniana y, a través de la introducción de Peisse, con el espíritu nacional. No obstante, el hecho que Llorens defendiera ambas posturas, la del espíritu nacional y la filosofía del sentido común escocesa hizo que se estableciera una cierta unión entre ambos conceptos, filosóficamente independientes²³. Ahora bien, a pesar de la independencia, en la versión hamiltoniana de la filosofía del sentido común la conciencia aparecía como el elemento básico y ésta era para Llorens la base del espíritu nacional, pues se trata de una conciencia necesariamente histórica.

La idiosincrasia de un pueblo, sus costumbres, sus maneras, al fin, su moral,

se daba en Cataluña, a juicio de Prat como «la reflexión vitalista sobre el sentido de permanencia de un espíritu que se postula como exclusivamente catalán»²⁴. En esta línea el espíritu nacional implica, sobre todo y especialmente, una manera de ser moral, idea esta que llegará, bien es cierto que de distintas formas, hasta Joan Roura-Parella, Tomàs Carreras i Artau, Joan Tusquets i Tarrats o Alexandre Sanvicens i Marfull. Hay quien ha sabido ver en estas ideas la maestrazgo y la impronta psicológica de Llorens. Una repercusión que podríamos adivinar en las orientaciones de algunos trabajos de Torras y Bages, que intentó componer una especie de «psicología nacional» en *La tradición catalana*. A pesar de las diferencias entre los dos pensadores catalanes, puestas de manifiesto por la distancia teórica de Torras con la filosofía escocesa, éste dedicó su emblemática obra precisamente al maestro Llorens. Tampoco podríamos descartar, como afirma el profesor Ucelay-Da Cal, que Torras encontrara en Llorens, la filosofía escocesa y el sentido común una manera de combatir la herencia de la ilustración.²⁵ Sea como fuere, Torras resultará un autor capital para ligar la filosofía del espíritu nacional, en relación a la ecología social y el culturalismo, con las propuestas educativas hegemónicas del hombre de bien: «De aquí proviene la importancia que tienen en la formación del pensamiento de un pueblo la raza a que éste pertenece, las condiciones geográficas y topográficas del país que habita, la manera como emplea su actividad, la forma política con la que se gobierna, y más que nada, la predestinación divina».

También Tomàs Carreras y Artau, fundador del *Archivo de Ética y Psicología Hispánicas* (1912), denominado más tarde (1915) *Archivo de Etnografía de Cataluña*, dejó entrever la influencia del maestro de Vilafranca. Como seguidor de la psicología colectiva sentía una estimación especial por Llorens i Barba, razón por la cual le dedicó su *Historia del pensamiento filosófico en Cataluña* (1931)²⁶. Algunos historiadores de las ideas han considerado que Tomàs Carreras intentaba, en cierto modo, complementar lo que Torras había hecho en *La Tradición catalana*²⁷. Por otra parte, el herderismo sobrevolaba hacia tiempo la cultura catalana²⁸, ligado a la *Renaixença*, la cual encarnaba su doctrina del espíritu nacional así como la síntesis entre la escuela escocesa y Herder que anotó Cuscó y Clarasó. El Herder de *Ideas sobre la filosofía de la historia de la humanidad* y el Llorens que se nos presenta en la conocida *Oración inaugural* compartían un gran interés por la sabiduría oculta en el mundo rural, un ruralismo que, impulsado por la *Renaixença* y de la mano del naturalismo ha llegado a nosotros con un enaltecimiento poco explicable de la vida del payés.

Misericordia Anglès ha indicado que la propuesta de seguir la filosofía escocesa y la teoría del espíritu nacional tuvieron una incidencia nada despreciable en la consideración de la existencia de una filosofía nacional catalana, así como una escuela de filosofía catalana o una Escuela de Barcelona²⁹. Parece, pues, que Llorens no sólo tuvo mucha responsabilidad en la construcción cultural y pedagógica de Cataluña, sino que resultó capital. Su filosofía fue minoritaria pero su influencia parece haber llegado incluso hasta nuestro tiempo presente en forma de imaginario colectivo. Si el espíritu nacional sería el equivalente del *volksgeist* herderiano, el intento y esfuerzo de d'Ors por crear una *Kulturkampf* catalana está basado en la creencia en la posibilidad

de definir, y especialmente de transformar, pedagógicamente, el espíritu nacional. Y esto a pesar de las distintas posiciones que d'Ors mantuvo a lo largo de su vida respecto a Llorens. El espíritu nacional estará a partir de entonces estrechamente ligado, de la mano de Prat de la Riba, al impulso de la *Mancomunitat de Catalunya*, y será en numerosas ocasiones reconocido y afirmado en clave pedagógica por Alexandre Galí. Numerosas son las ideas que el pedagogo orgánico de la *Mancomunitat* esparció en su obra, donde haría responsables a los maestros y maestras de la conservación de lo que llamó, en ese tiempo, virtudes raciales del pueblo catalán³⁰.

NOTAS

¹ UCELAY-DA HACE FALTA, E. (2003). El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, d'Ors y la conquista moral de España. Barcelona: Edhasa, p. 268. Sobre el cambio de Barcelona, véase MAYAYO ARTAL, A. (1989). Destrucción del món rural català, 1880-1990: de pagesos a obrers i ciutadans. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia e Historia; también LÓPEZ SÁNCHEZ, P. (1991). Barcelona a comienzos de siglo. De la reforma interior a la revolución de julio de 1909. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia e Historia.

² Vid. ANGLÈS CERVELLÓ, M. (1998). El pensamiento de F. Xavier Llorens y Barba y la filosofía escocesa. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 25-26.

³ CARRERAS Y ARTAU, T. (1952). Estudios sobre médicos-filósofos españoles del siglo XIX. Barcelona: CSIC. 15-30, p. 18.

⁴ PRAT DE LA RIBA, E. (1993). La Nacionalitat Catalana. Compendi de la doctrina catalanista. Barcelona: La Magrana, p. 9.

⁵ «Este sentimiento y quizá la publicación de una elogiosísima carta abierta en *La Veu* con ocasión de la traducción italiana de la comunicación presentada por d'Ors en el Congreso Internacional de Filosofía de 1908, en la que se le calificaba como «heredero de Llorens y de Martí d'Eixalà», le habrían llevado -sugiere Jardí- a enaltecer la figura de Llorens mediante la publicación de textos que tuvieran en él su origen». JARDÍ, E. (1990). Eugeni d'Ors. Obra i vida. Barcelona: Quaderns Crema, pàgina 409. Citado en NUBIOLA, J. (1995). Eugenio de Ors y la filosofía escocesa. *Convivium* VIII, 69-86, p. 85. A guisa de ejemplo: «Efectivamente, en su condición de Secretario del Institut d'Estudis Catalans se preocupó de la publicación de una colección de apuntes de las clases de Llorens en la revista *Archivos del Instituto de Ciencias*». Vid. *Archivos del Instituto de Ciencias* IV (1916), 25-40; 53-78; 131-139; 156-182. Sobre la polémica de la publicación de los escritos de Llorens es indispensable leer el capítulo tercero, *Publicació pòstuma de l'obra de Llorens*, en ANGLÈS CERVELLÓ, M. (1998). Op. cit., y CARRERAS Y ARTAU, T. (1931). *Xavier Llorens i Barba. Revisió psicològica d'una caricatura*. En *Introducció a la història del pensament filosòfic a Catalunya*. Barcelona: Catalònia.

⁶ En palabras de NUBIOLA, J. (1995). Op. cit., «Puede afirmarse que la actitud de Eugenio d'Ors respecto de la Escuela catalana del XIX es ambivalente. Por un lado, su afán renovador y creativo le lleva a no encerrarse en la tradición: «Por qué un filósofo catalán -escribirá en los últimos años de su vida- tenía que seguir dándole eternamente vueltas a Ramón Llull o Francisco Xavier Llorens, en vez de meterse con tanto derecho y con tanto aplomo, cual si prusiano fuese, con los argumentos de Zenón el eleata o con la noción moderna de espacio-tiempo?». Pero al mismo tiempo cuando en 1944 es nombrado hijo adoptivo de Vilafranca del Penedès, cuna de Raimundo de Penyafort, de Milà i Fontanals y de Llorens, se siente orgullósísimo en entroncar con aquella ilustre estirpe intelectual». La cita de Nubiola pertenece a *El elefante y la cuestión polaca*, *La Vanguardia* 19.07.47. *Novísimo glosario*. Madrid, Aguilar, 1946, 356-357.

⁷ NUBIOLA, J. (1995). Op. cit., p. 2. Que también añade (p. 9): «La novedad que Francisco Javier Llorens encontró en William Hamilton y la tradición escocesa respecto de la tradición escolástica, fue encontrada por d'Ors en la síntesis pragmatista de positivismo y vitalismo que Bergson y Boutroux enseñaban en París en las primeras décadas del nuevo siglo».

⁸ «A partir de 1898, la filosofía, que hasta entonces había tenido un lugar predominante sobre los demás saberes, deja de ser materia obligatoria en las Universidades escocesas. La conjetura formulada en este trabajo acerca del reemplazo de la filosofía del sentido común en la discusión filosófica de principios de siglo por la

filosofía de cuño pragmatista recibe singular confirmación al comprobar que incluso algo así ocurre en la propia Universidad de Edimburgo. Efectivamente cuando en 1908 esta Universidad permite a sus alumnos elegir la asignatura de «Teoría de la Educación» en lugar de «Filosofía», Alexander Darroch atrajo a gran cantidad de alumnos que abarrotaban sus clases defendiendo una concepción pragmatista americana de la naturaleza humana que se ofrecía en las clases oficiales de filosofía des de la perspectiva metafísica dualista, heredada de la filosofía escocesa del sentido común.» DAVIE, G. E. (1986). *The Crisis of the Democratic Intellect*. Edinburgh: Polygon, p. 4-5. Sobre la influencia en Estados Unidos hay que consultar KUKLICK, B. (1977). *The Rise of American Philosophy*. New Haven: Yale University Press, p.s 18-21. Cómo indica Nubiola, la filosofía dominante en Harvard era la síntesis de Kant y Read que en equilibrio inestable se encuentra en la obra de William Hamilton.

⁹ Esta es la postura de UCELAY-DA CAL, E. (2003). Op. cit., p. 357.

¹⁰ Tarjeta postal de Pau Vila a Eladi Homs, de 10 de febrero de 1910. Citado por MARTÍ I BAIGET, J. (2002). E. Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica a Catalunya, pàgina LXI. A E. HOMS OLLER, *Articles pedagògics*. Vic: Eumo. Se refiere a HOMS, E. (4 y 8 de febrero de 1910). De una conferencia de maestros norteamericanos. *La Veu de Catalunya*.

¹¹ La primera traducción de Peirce al castellano fue hecha el año 1883 en una revista barcelonesa, *Crónica Científica*, y llevaba por título «Irregularidades en las oscilaciones del péndulo»; la segunda apareció en *Progreso Matemático de Zaragoza* en 1892 e iba firmada por Ventura Reyes Prósper. Ambas noticias, como podemos ver, tenían por objeto la actividad científica. Vid. NUBIOLA, J. C.S. Op. Cit. También del mismo autor (1997). C.S. Peirce y la filosofía hispánica del S. XX, en ESTANQUE, A. y QUESADA, D. (eds.), *Actas del II Congreso de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona (423-427).

¹² Vid. D'ORS, E. (20.12.1907). Pragmatismo, en *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, p.s 49-50; también, (1947). *El secreto de la filosofía*. Barcelona: Iberia, p. 12.

¹³ D'ORS, E. (8.02.1908). Habla un escritor. *La Cataluña*, (93). Citado por NUBIOLA, J. (1995). Op. Cit., p. 5.

¹⁴ D'ORS, E. (15.04.1903). Epílech a uns articles d'en Gabriel Alomar. *Catalunya*, 7, p.s CCCIX-CCCX, nota 2.

¹⁵ NUBIOLA, J. (1997), C.S. Peirce y Argentina. Op. Cit.

¹⁶ Un ejemplo de ello es la difusión de Pestalozzi por los Estados Unidos, en deuda con William Maclure, un escocés nacido en Ayr el 1763, pero naturalizado estadounidense el siete de octubre del 1796 en Detroit. Incansable viajero, recaló el 1805 y 1806 en Suiza donde entró en contacto con Pestalozzi, pedagogo con el cual se entusiasmó de tal manera que sintió el impulso de escribir un artículo sobre él que publicó en *The National Intelligencer*. Según explica Gil Novalis, Maclure no paró de enviar misioneros de la doctrina pestalozziana al país de ultramar, el primero de los cuales fue Joseph Neef, destinado curiosamente al lugar donde nació Franklin, Filadelfia. SCOTT MONROE, W. (1907). *History of the Pestalozzian movement in the United States*. Syracuse: C. W. Bardeen.

¹⁷ ANGLÈS CERVELLÓ, M. (1998). Op. Cit., p. 60.

¹⁸ Por ejemplo, UCELAY-DA CAL, E. (2003). Op. cit., p. 357.

¹⁹ Vid. MIRABENT, F. (1958). *La escuela escocesa y su influencia en los filósofos catalanes del siglo XIX*, en *Estudios Estéticos y otros ensayos filosóficos*, II. Barcelona: CSIC.

²⁰ «La acción, la fuerza, la lucha, el trabajo, el esfuerzo, eso es el hombre». BARDINA Y CASTARÀ, J. (1916). *La energía de la voluntad*. Barcelona: Granada editores, p. 63.

²¹ D'ORS, E. (22.06.1917). Más sobre los recuerdos de niño. *Glosario 1917*, p. 172. Citado por J. NUBIOLA, (1995), Op. cit. p. 8.

²² FERRATER MORA, J. (1980). *Las formas de la vida catalana y otros ensayos*. Barcelona: Ediciones 62 y la "Caixa".

²³ Vid. ANGLÈS CERVELLÓ, M. (1998). Op. Cit. La obra traducida por Peisse es HAMILTON, W. (1840). *Fragments de Philosophie*, Traduits del anglàis par Louis Peisse, avec un préface, des notes, te un appendice u traducteur. París: Ladrangé.

²⁴ CASASSAS Y YMBERT, J. (1993). Prólogo. En PRAT DE LA RIBA, E. *La Nacionalitat Catalana*. Compendi de la doctrina catalanista. Barcelona: Edicions de La Magrana, p. XXXIX.

²⁵ UCELAY-DA CAL, E. (2003). Op. Cit., p. 135.

²⁶ Entre sus otras obras, cabe destacar: La filosofía del derecho en el Quijote. Ensayos de psicología colectiva (1930), Introducción a la historia del pensamiento filosófico en Cataluña (1931), Historia de la filosofía española. Filosofía cristiana de los siglos XIII al XV (1939-1943) o Médicos y filósofos españoles del siglo XIX (1952).

²⁷ CUSCÓ Y CLARASÓ, J. (1999), Francesc Xavier Llorens i Barba i el pensament filosòfic a Catalunya. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 41. Vid. CARRERAS Y ARTAU, T. (1918). Dos palabras sobre el proyectado Museo Etnográfico de Cataluña, Estudios y Materiales, II, Barcelona.

²⁸ CALVO Y CALVO, LL. (1993), L'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya. En Aportacions a la història de l'antropologia catalana i hispànica. Barcelona: Generalitat de Catalunya

²⁹ ANGLÈS CERVELLÓ, M. (1998). Op. cit., p.s 44 y 67.

³⁰ «Cap cosa no és tan temptadora com intentar de recollir els noms d'aquests mestres i mestresses escampats per Catalunya als quals es deu en bona part la conservació de moltes virtuts racials del nostre poble». GALÍ, A., (1978). Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Barcelona: Fundació Alexandre Galí (FAG). 231-232. «Nada es tan tentador como intentar recoger los nombres de estos maestros y maestras esparcidos por Cataluña a los cuales se debe en buena parte la conservación de muchas virtudes raciales de nuestro pueblo».

MODELOS TUTORIALES: INFLUENCIA DE LOS MODELOS DE LA ESCUELA NUEVA INGLESA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA (1828-2011)

Daniel García Álvarez

D.alvarez@usal.es

Alvaro Nieto Ratero

a.nieto@usal.es

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia la educación anglosajona en especial los movimientos del modelo de la escuela nueva han tenido una gran repercusión en la educación española e iberoamericana. En este artículo especialmente queremos construir un puente entre el modelo tutorial inglés y su influencia en el sistema tutorial contemporáneo español, a partir del modelo de escuela anteriormente citado. Para ello pondremos nuestro foco de atención en el modelo educativo inglés, en sus figuras y escuelas más representativas que han marcado dicha renovación pedagógica, y cómo consecutivamente esta nueva forma de pensar se ha ido adoptando en el sistema educativo español a lo largo del siglo XX.

A lo largo de estas líneas haremos referencia a la figura de Thomas Arnold (1795 – 1842), pues en su persona radica el origen de la tradición del modelo tutorial en Inglaterra, que fue desarrollado en su etapa en la escuela de Rugby entre 1828 y 1841.

También trataremos la tutoría como tema central de este escrito y su aceptación en España mediante la Ley General de Educación de 1970 firmada por Villar Palasí.

2. DE LA ESCUELA TRADICIONAL A LA ESCUELA NUEVA

2.1. LA ESCUELA TRADICIONAL

El objeto de estudio de la educación de la época concretamente entre los siglos XVIII XX, llevados a cabo también en la educación de nuestro tiempo se basa en la relación de los siguientes aspectos. El primero a destacar era la formación moral, religiosa y espiritual del alumno. Un segundo aspecto sería la intelectualidad del alumno, es decir, la transmisión de conocimientos que el profesor consideraba imprescindibles y por tanto el alumno debía saber. Y por último el aspecto físico, a través de las actividades deportivas y el fomento de los trabajos manuales.

Para empezar a hablar de la escuela tradicional tenemos que enlazarla con alguno

de los aspectos anteriores. Destaquemos que en la escuela antigua prevalecían los aspectos morales e intelectuales frente a los físicos, que eran menos explotados.

Este modelo de escuela antigua defendida más tarde por Herbart se generalizó en el siglo XVII, se expandió más en el siglo XVIII, y sobre todo en el XIX. Esta escuela defendía la ciencia de la psicología como basamento, y como la única capaz de llevar las riendas educativas basadas sobre todo en la figura y la autoridad del profesorado.

Esta escuela también llamada tradicional o del saber se regía por una serie de principios que resumimos con brevedad en lo siguiente. El primero y el más importante era dejar claro quién era cada uno, es decir, quien era el profesor y quien era el alumno, la jerarquización dentro del aula; las normas, reglas y el desarrollo de la clase lo establecía el propio maestro, basadas en la autoridad del docente dentro del aula; otra cuestión a destacar sería la pasividad y la sistematicidad que había dentro del aula, donde el alumno escuchaba la lección del profesor sin titubear; otro aspecto es el diálogo forzado que se establece entre el maestro y sus pupilos, es decir, el docente pregunta, el discente responde; otro principio es la enseñanza no dinámica ejercida por una fuerza impulsiva; y por último la constante evaluación de los programas que estaban llevando a cabo.

En conclusión la escuela antigua se resume así: La educación de la escuela del saber se basaba en los principios generales de adoctrinamiento y de transmisión del conocimiento, que tenían que aprender y conocer los propios discentes.

2.2. EL PASO DE LA ESCUELA TRADICIONAL A LA ESCUELA NUEVA

A finales del siglo XIX, principios del XX, se produce en todo el mundo unos cambios y unas renovaciones pedagógicas bastante importantes que supondrá una revolución a la hora de impartir la educación. Pasamos de una educación basada en la instrucción y la competitividad a una educación basada en la participación, la cooperación, la autonomía y la socialización de los alumnos.

La Escuela Nueva como hemos dicho antes surge a finales del siglo XIX y principios del XX. Es un modelo de cambio y de rechazo a su vez de las maneras de educar que se llevaban a cabo en la escuela antigua. La escuela nueva tiene diferentes denominaciones: escuela del saber, del trabajo, activa, funcional etc., según la visión y perfil que tengan los diferentes autores. En definitiva se pasa de una escuela autoritaria, a una escuela basada en la libertad donde el verdadero protagonista de sus aprendizajes es el propio alumno.

Se han desarrollado numerosos encuentros, congresos y acciones a lo largo de la historia para desarrollar ese modelo de escuela que estaba surgiendo. Concretamente hay uno, que es el más importante, celebrado en la localidad de Calais en 1921, donde se recogen en siete principios cómo se tenía que llevar y desarrollar el modelo de Escuela Nueva. A su vez se crea la llamada «Liga intelectual de la nueva educación» impulsada por los pensadores de la época.

El modelo de Escuela Nueva lo resumiremos de la siguiente manera. En el primer punto lo que pretende este nuevo modelo es despertar en los alumnos la actitudes y las aptitudes para el trabajo autónomo y cooperativo, así como ser activos y tener un grado de participación en sus aprendizajes y no fomentar el egoísmo y la competitividad. Es la

verdadera vocación pedagógica y de amor, que conlleva ayuda para superar las dificultades de los alumnos por parte de los maestros. Y por último la participación activa de los alumnos en el propio aula.

Ahora vamos a destacar los modelos de escuela nueva que se propagaron por Europa y EEUU. En primer lugar, las escuelas inglesas, entre las que se encuentran: la de Abotsholme dirigida por Reddie; la de Oundle dirigida por Standerson; la de Bedales dirigida por Badley; la de St.Christopher; la de Summurhill y la Escuela de Rugby dirigida por Thomas Arnold.

En Francia podemos observar las escuelas de Roger Cousinet, así como la influencia de la escuela de Freinet. El instituto de Jean Jacques Rousseau en Ginebra, impulsado por el médico Eduard Claparède, y su trabajo basado en la relación entre la psicología y la pedagogía experimental, es decir, en relación con la creatividad y acción para acceder al saber y no tomar el conocimiento como un fin en sí mismo. En este sentido, sería adaptar las actividades que se llevaran a cabo, adaptadas a la inteligencia, a la edad evolutiva a la espontaneidad y a la biología del sujeto, esta teoría fue extendida por toda Europa.

En Alemania podemos encontrar la escuela del trabajo de Kerschensteiner; la escuela activa de Lay Ferrière; la escuela Italiana de María Montessori, con la casa dei Bambini. Sus teorías se basaban en la propia intuición del sujeto; la escuela de Decroly y por último en EE.UU queremos destacar; la Escuela Dalton de Parkhurst y de proyectos como el de Dewey y Kilpatrick.

El modelo más importante y más influyente en la escuela inglesa fue el de la escuela de Dalton basado en la personalidad y libertad que tenían los alumnos en referencia a las materias a escoger, material que se iba a utilizar, tiempo y la especialización y ambientalización de las aulas en relación con las materias que se iban a impartir y a su vez la rigidez articulada de las asignaturas frente a la globalización de las mismas, que era lo que se hacía en la escuela antigua. Y a su vez con unos horarios y una organización para cada una de las materias y actividades que se realizaban y por supuesto contando también la importancia de la edad evolutiva del sujeto.

3. LA ORGANIZACIÓN DE ESCUELA NUEVA INGLESA

La organización de esta escuela era unificada y se establecía de la siguiente manera¹: Primer Grado: Junior School (Equivalente a la enseñanza infantil y primaria en nuestro sistema educativo español), entre edades comprendidas entre los 5 a los 6 años y las Infant School entre edades comprendidas entre los 8 a los 11 años.

Segundo Grado: Senior School (Sería la enseñanza secundaria en nuestro sistema educativo español). Este tipo de grado se dividía en escuelas selectivas o no selectivas, clases de transición, escuela gramatical, accedían a estas enseñanzas los 11 años y terminaban a los 15 o 16 años. Una vez terminadas pasaban a estudios superiores.

La educación que recibían era de corte científico, de transición, una escuela técnica o por el contrario una escuela de ampliación.

El objetivo de este tipo de educación era formar a personas con un cierto grado de moralidad, que fuesen libres, creativos, personas responsables y autónomas respecto a lo económico.

Destaquemos los dos pensadores a nuestro juicio más importantes que impulsaron el modelo de escuela nueva inglesa. Cecile Reddie funda en el condado de Derby una escuela en régimen de internado, que se conocía como Escuela de Abotsholme, o llamada también escuela nueva. Se basaba en el estudio de las lenguas modernas y antiguas, el estudio de la aritmética, la geometría y las ciencias de la naturaleza, el fomento de las actividades deportivas y manuales y la recreación de la sociedad.

El segundo y más influyente es Thomas Arnold, clérigo y sacerdote, y director de la escuela de rugby durante 1828-1841. Su estilo educativo era muy parecido al de Cecile Reddie, fomentando la espiritualidad de los alumnos, la inteligencia y la utilización de las lenguas clásicas, con las modernas, junto con el aprendizaje de la historia, y la práctica del deporte. Pero con una única diferencia, sobre la que volveremos, que es la ayuda mutua a través de un modelo didáctico y pedagógico, que se consiguió a través del juego del rugby. La finalidad establecerse entre los alumnos más veteranos y los más jóvenes un sentimiento de colaboración y no de competición, fomentado a través de la práctica deportiva, del llamado *fair play* o juego limpio. En el siguiente punto pasaremos a comentar su escuela y su modelo de tutoría, que fue lo más renovador y lo esencial de la escuela nueva, y del sistema educativo inglés en particular.

4. EL MODELO TUTORIAL DE LA ESCUELA DE RUGBY

El nacimiento de los modelos tutoriales se va a producir en Inglaterra durante el siglo XIX de la mano de un clérigo y sacerdote llamado Thomas Arnold, director de la escuela de rugby entre 1828 y 1841, donde los alumnos eran educados en régimen de internado. Gracias al juego del rugby se descubre el verdadero valor pedagógico del deporte, de la iniciativa al fin y al cabo, y del llamado «Fair Play», basado en las normas, la solidaridad, la cooperación, y el compromiso.

En general fomentando el juego limpio y la formación de «gentlemen cristianos», jóvenes comprometidos con Dios, con la escuela y con él mismo, y a su vez respetando y ayudando a sus compañeros, educaba en definitiva a los alumnos más en el intelecto, que en el físico, y a su vez le daba más importancia a la formación moral y religiosa que a la formación del intelecto. Fomentaba el espíritu de los clásicos, el estudio de las lenguas clásicas, y la literatura de autores importantes como Horacio, Virgilio entre otros, la utilización de las ciencias naturales y experimentales, el álgebra y las matemáticas². Arnold elaborará esta alternativa frente al modelo de escuela anterior, es decir, frente a los principios que se observaban en el propio aula. Empezando por la pasividad por parte de los educandos a la hora de la lección, los alumnos se mantenían en silencio para escuchar al profesor sin participar. También la represividad por parte del educador, fomentada por los valores de la escuela del saber, si esto se aplica a los alumnos, según Arnold desencadenaría unas consecuencias graves, como por ejemplo una vida pernicioso e indisciplinada que veía en los jóvenes del momento que se observaba en la escuela antigua. Por eso este sacerdote inglés llevó a cabo un modelo pedagógico renovador, cuyo pilar fundamental se encontraba en la realización de las prácticas deportivas. Por esto al clérigo inglés se le reconoce como el padre del deporte contemporáneo. El modelo educativo de Arnold a fin de cuentas influyó mucho en las escuelas inglesas del momento y en las universidades de Oxford y Cambridge.

Este fenómeno educativo surge en la Inglaterra del siglo XIX, coincidiendo con el gran auge de la revolución industrial, la estabilidad política y económica del momento y sobre todo la emergencia de la clase media. Por tanto se produjo un reajuste de los valores de las clases dominantes, una fusión por tanto entre las familias de tradición aristocrática y la nueva «upper middle class». Esta fusión de intereses influirá muy significativamente en las «Public Schools», instituciones privadas en el que los gobiernos defendían poner más atención de tipo económico, también se llevará a cabo el impulso firme de la igualdad entre la clase privilegiada y la clase media. Por tanto la reforma llevada a cabo por Arnold es significativa ante los graves problemas de indisciplina, malos tratos, violencia, etc., que eran significativos ver en este tipo de escuelas. Arnold propone un doble control: La profesionalidad de los maestros y la institucionalización de un sistema de alumnos preceptores, esto, junto a la regularización de los juegos violentos que practicaban los jóvenes escolares, modificará paulatinamente los hábitos de los alumnos, produciéndose en los campos de juego un proceso de desportivización al servicio de un ideal educativo.

Esto se lleva a cabo, como hemos señalado antes, gracias a la relación que se establece entre profesor-alumno (tutoría académica), o entre alumnos veteranos-alumnos novatos (tutoría, basada en la mentoría). Esto se explicaría de la siguiente manera. Algunos alumnos veteranos instruidos por los maestros o tutores directamente, ayudan e instruyen a su vez a otros alumnos, que serían los alumnos más jóvenes, en la cual vigilan las conductas y se les administran materiales curriculares de cualquier tipo. En definitiva los alumnos más aventajados, o veteranos, pueden ayudar a los alumnos nuevos o con ciertas dificultades importantes, es decir, los alumnos de cursos superiores asesoran, guían a los alumnos más jóvenes, y se preocupan en cierta medida de su educación.

Sin duda que este modelo pedagógico está en constante actualidad, cuándo llevamos a cabo los modelos tutoriales, nos estamos refiriendo a la intervención y combinación de las tareas del profesor y la de los alumnos de tal forma que los alumnos más aventajados intenten guiar y aconsejar a los alumnos con dificultades, o a los que están aún en cursos más inferiores, tanto en la académico como en cierta medida en el ámbito personal dentro o fuera del centro.

5. LA TUTORÍA Y SUS MODELOS

Según Serafín Sánchez³, la tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar además, y en paralelo a su propia acción docente. Según Caldín, la tutoría es un encuentro de una hora aproximada de duración entre un profesor y un grupo de estudiantes suficientemente pequeño para que sea posible la conversación y discusión. El grupo no ha de ser, por tanto, mayor de 6. Pero los tipos de tutoría son diferentes.

La **tutoría académica** es un tipo de tutoría en el que el profesor se reúne con un grupo reducido de alumnos o con un alumno individualmente para tratar temas académicos. En este tipo de tutorías el grado de implicación tanto del profesor como del alumno deben de ser altos, la tarea que debe de realizar el educando tiene que ser motivadora para el mismo, el profesor a su vez debe realizar un diseño claro y preciso

de los objetivos a cumplir. El transcurso de una tutoría académica será el siguiente: el alumno o alumnos deberán preguntar al profesor sobre aquellos puntos que no tienen claros, y el profesor debe profundizar en los problemas con los que se puede encontrar el estudiante en el seminario. Por lo tanto, este tipo de tutoría va encaminado a profundizar en temas relativos a los contenidos del curriculum.

La **Mentoría** es una tutoría en la que los protagonistas son los alumnos. Los más jóvenes, o aquellos que se encuentran cursando niveles inferiores se reúnen con alumnos de niveles superiores. Estos últimos informan a los recién llegados de cómo afrontó y resolvió un problema académico o relativo a la convivencia en el centro educativo. La mentoría sirve por lo tanto para orientar al alumno en la resolución de problemas y establecer unas pautas correctas para los ensayos que solicita el profesor. La mentoría no tiene un fin de aprendizaje de contenidos a diferencia de la tutoría académica.

Las **horas de oficina** en ocasiones puede asociarse a las tutorías académicas, sobre todo en nuestro país que utilizamos este tipo de tutorías para tratar temas propios de las tutorías académicas, pero la verdadera función de este tipo de tutoría es llevar a cabo un primer enfoque sobre el problema del alumno. En este tipo de tutorías lo que se hace por lo tanto es indicar de qué tipo de problema se trata y dónde debe el alumno acudir para ponerle solución.

La **tutoría de orientación** se denomina «pastoral» en el sistema inglés. Uno de los momentos en los que más se presta atención a este tipo de tutoría es en ciclos anteriores a la universidad. En estas tutorías se tratan temas personales del alumno. El alumno se reúne, dependiendo del problema que este tenga, con un especialista u otro para recibir orientación laboral, psicológica, sexual, social, etc.

En el sistema anglosajón el profesor encargado de las pastorales suele tener mayor trabajo que el resto de profesores, ya que su tarea debe ir encaminada a la mediación y resolución de problemas entre profesores y alumnos. Una buena actuación de los responsables de la tutoría de orientación tendrá como consecuencia una mejora en la calidad de los estudios.

6. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970, UN CAMBIO RADICAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

La Ley General de Educación se aprueba el 4 de agosto de 1970, pero para ello se dieron una serie de circunstancias en la España de esta segunda mitad de siglo. La carencia educativa en la España de 1940 y 1950 era patente. En estos años creció considerablemente el número de estudiantes en las universidades (se pasó de 33.699 alumnos matriculados en el curso 1940-1941 a 64.217 en tan solo diez años). En España había una considerable falta de medios y recursos para hacer frente a este crecimiento de estudiantes, el número de escuelas era bastante bajo, y la preparación de los profesores era cuanto menos cuestionable. En estos años previos a la LGE se palpaba una gran carga ideológica en los discursos de los docentes que se encontraban prisioneros de la gran presión ideológica franquista. Existía no obstante una gran separación entre educadores y educandos, siendo estos primeros una figura lejana y autoritaria. No existía apenas conexión entre los distintos niveles y grados de ense-

ñanza y una gran serie de pruebas evaluadoras para pasar de un nivel educativo a otro.

En la Ley General de Educación se define la situación educativa y social española de la siguiente manera:

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de 15.000.000 de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.000 de jornaleros del campo y 260.000 «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras. (...) se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsorá, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

Antes de aprobar y aplicar la ley de 1970 se redacta lo que se denomina como Libro Blanco, un libro encaminado a describir y denunciar la situación presente de la educación española, y a partir de este libro se redacta la ley de Villar Palasí. De esta cabe destacar que se busca primeramente que la educación sea gratuita, integral y obligatoria. Se persigue una metodología didáctica encaminada a la búsqueda de actividades, originalidad y creatividad. Se intenta eliminar la gran carga ideológica que estaba presente en las aulas. Siguiendo los modelos anglosajones y de otros países de Europa se propone la EGB, cursos comunes a todos, dividido en dos etapas, una primera etapa desde los 6 hasta los 10 años y una segunda de 11 a 13 años. Los contenidos se dividen en dos grandes áreas articuladas, área de expresión y área de experiencia.

7. LA TUTORÍA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Ya sabemos que un gran impulsor del sistema tutorial en el Reino Unido fue Thomas Arnold, y su sistema tutorial alcanzó una gran repercusión en toda Europa, incluyendo a España. Este movimiento tutorial se ve plasmado en la Ley General de Educación de 1970. Una de las novedades de esta ley es la potenciación de este modelo de tutoría como forma de atención personal al niño. Se introduce el concepto de orientación escolar y profesional, antes desconocido en nuestro país, que incluirá el diagnóstico pedagógico o la formulación de consejos orientadores.

En la ley de Villar Palasí se promueve la educación para la integración en la vida y para ello se llevarán a cabo programas de orientación con el objetivo principal de ayudar a los alumnos a adaptarse a ellos mismos, a otros y a la sociedad. Así pues, en el apartado de las funciones del profesor en los centros de bachillerato aparece explícita la función de tutoría a los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

109. Al profesorado de Educación General Básica compete:

1. Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley.

Otro artículo en el que podemos observar que la orientación y por lo tanto el modelo tutorial está presente en esta ley es el artículo 9.4 el cual dicta lo siguiente:

9.4. La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

Más explícita, la función tutorial se ve plasmada en el artículo 37.3, en el que se dice que se establecerá una serie de tutorías entre el profesor y un grupo reducido de alumnos, con la función de que estos desarrollen sus estudios y el profesor les resuelva las dudas que puedan surgir. Esta tutoría, por lo tanto, es un tipo de tutoría académica, la que más cala en nuestro sistema educativo.

37.3. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada Profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.

En sucesivos artículos se hace referencia a la educación integral y a la tutoría. Pero esta no es una tutoría como la anglosajona, sino que en España observamos un tipo de tutoría que sería el resultado de la unión entre las horas de oficina y tutoría académica, y por otro lado, existe la tutoría de orientación encargándose de ella una serie de orientadores.

En la LOGSE de 1990 se da relevancia a la figura del Profesor-Tutor y también se le da importancia al orientador del centro como guía y mediador en el proceso formativo, de dicho alumno.

8. CONCLUSIÓN FINAL

Para concluir podemos destacar que la Escuela Nueva fue un movimiento de gran impulso educativo. Su misión fue la de paliar las carencias que tenía la escuela tradicional. Gracias a este modelo surgirá una nueva corriente de pensamiento, y a su vez la creación de nuevos centros que llevarán a cabo esta nueva forma de pensar basada en la libertad, en la creatividad de los alumnos y la cooperación del profesorado con sus alumnos, y los alumnos entre sí, que es de lo que tratamos en esta comunicación.

Éste nuevo modelo formativo tuvo mucha influencia en el sistema educativo británico, en cuanto a la organización de las clases, el desarrollo de las mismas, el fomento de las actividades extraescolares y deportivas, y los trabajos manuales. La escuela de rugby dirigida por Thomas Arnold durante todo el siglo XIX se va a convertir en un referente, pues gracias al juego de rugby se fomentó la ayuda mutua y el juego limpio entre los alumnos. Al estar todos implicados, en menor o mayor medida, el grupo se une y se conocen entre ellos y ven las dificultades que tienen entre sí, de ahí surge la tutoría, y sus diferentes denominaciones o terminaciones que se han ido asignando a las formas de llevar a cabo una acción tutorial.

Éste modelo de Arnold influyó mucho en España, tal como aparece a través de la ley de 1970 del ministro Villar Palasí en los niveles de primaria, secundaria y la universidad. La importancia de la tutoría queda reflejada en los centros docentes en la figura

del tutor del aula y del orientador del centro. A su vez en las clases se fomenta el modelo de mentoría, (ayuda entre los alumnos más aventajados a los alumnos con dificultades), inicialmente llevado a cabo en la escuela de Arnold. Más tarde, gracias también a la LOGSE la importancia del Profesor-Tutor y del Orientador del centro van a ser claves, y sus decisiones van a ser de gran relevancia en el proceso formativo de los alumnos. Hoy, en nuestras aulas, aún no se tiene claro el papel de la figura del tutor, ni tampoco la valiosa ayuda que los chavales más aventajados o veteranos puedan ejercer sobre los alumnos menos aventajados o novatos. No obstante, en los centros educativos se está cambiando poco a poco la forma de actuar, a través de los programas de alumnos mediadores, o la mayor formación de los tutores en los centros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLF, Rude.: El Tesoro del Maestro: La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos, Madrid, Editorial Labor, 1937, 244.
- ARNOLD, Thomas.: Ensayos sobre Educación, Madrid, Calpe, 1920, 7.
- CLÁPAREDE, Édouard.: La Educación Funcional, Madrid, Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo.: «La Reforma Educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una Crónica», n°extraordinario, (1990), 261-278.
- HERNANDEZ DIAZ, José María: «La educación en la obra de Eduardo Claparède», pp. 437-458, en VERGARA CIORDIA, Javier et al. (coords.): Ideales de formación en la Historia de la Educación. Madrid, Dykinson, 2011.
- MARTÍNEZ TIRADO, J. F.: «Principios Básicos y Configuración del Sistema Educativo en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», n° extraordinario, (1990), 341-377.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de : Educación e Ideología en la España Contemporanea, Madrid, Técnos, 1999.
- SÁNCHEZ, SÁNCHEZ, Serafín: La tutoría en los centros docentes; Manual del profesor tutor, Madrid, Escuela Española, 1993.
- www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126391

NOTAS

¹ ADOLF, Rude.: El Tesoro del Maestro: La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos, Madrid, 1937, 244.

² ARNOLD, Thomas.: Ensayos sobre Educación, Madrid, Calpe, 1920, 7.

³SÁNCHEZ, SÁNCHEZ, Serafín.: La tutoría en los centros docentes; Manual del profesor tutor, Madrid, Escuela Española,1993, pág. 10.

JOSÉ MARÍA BLANCO WHITE (1775-1841) Y EL EXILIO ESPAÑOL DECIMONÓNICO EN INGLATERRA

Jordi García Farrero
jgarciarf@ub.edu
Universidad de Barcelona

De todos es bien sabido que José María Blanco Crespo o Blanco White es uno de los personajes más atractivos de la historia contemporánea de España en sus comienzos y, que su vida y obra ya ha sido estudiada con profundidad y excelencia tal y como demuestran los estudios de autores tan importantes como Antonio Garnica, Mario Méndez Bejarano, Vicente Llorens y Juan Goytisolo, que tuvieron el valor y la valentía de acabar con el ostracismo y linchamiento moral de sus contemporáneos¹. Y, es por eso, que ahora podemos saber que fue uno de los escritores, pensadores, teólogos y periodistas más importantes de la primera mitad del siglo XIX y, de igual manera, que sus dos grandes obsesiones intelectuales siempre fueron España y la religión.

Desde este punto de vista, esta comunicación, que como podrán comprobar posee una mirada mucho más específica por lo que se refiere a la temática y a la cronología del autor sevillano, pretende estudiar su andadura inglesa (1810-1841) para intentar conocer alguno de los elementos de la educación inglesa que Blanco White descubrió y que quería que se aplicasen a la realidad española del siglo XIX, motivo por el cual le acusaron que había tomado partido por Inglaterra. En el abordaje de esta cuestión, lógicamente tendremos en cuenta las grandes obras de los intelectuales citados pero nuestro discurso se construirá primordialmente a partir de la obra que Blanco White elaboró cuando se encontraba exiliado en la isla británica y, asimismo, a través del estudio realizado por el catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia Antonio Viñao, dado que tanto esta obra como el presente trabajo procura el mismo asunto en las obras de Blanco White: el interés que nuestro autor siempre mostró por los quehaceres de la formación en un momento tan importante en la historia de la educación en nuestro país y continente.

Dicho esto y, antes de presentar brevemente su trayectoria vital que fue errante y —como dice Llorens— de una permanente insatisfacción, cabe añadir que el sugerente libro de Ana Rodríguez Fischer (2010), que descubrí gracias al profesor Conrad Vila-

nou, es el principal responsable de que estemos presentando esta comunicación sobre la vida y obra británica de Blanco White. En dicha obra, la autora presenta Blanco White como uno de los *paseantes y curiosos* de nuestra historia ya que en las cartas que escribió nos plantea interesantes observaciones de la vida inglesa mientras practica el noble ejercicio pedestre. Para ello, consideramos que no podemos olvidar que en algunas ocasiones el acto de caminar se ha convertido en una categoría dado que el destino perdió valor a favor del propio camino posibilitando momentos idóneos para pensar, inspirar-se... Así, por ejemplo, mencionamos los siguientes ejemplos: el pedagogo de la Modernidad Jean Jacques Rousseau (1712-1778) –que Juan Goytisolo muy acertadamente incluyó una cita de su obra *Las ensañaciones del paseante solitario* en la presentación crítica (1972) que nos ofrece de Blanco White– o del poeta inglés William Hazlitt (1778-1830) nos enseñaron la idea del paseo romántico o *promenades*; el geógrafo naturalista y humanista Alexander von Humboldt (1769-1859), las exploraciones por territorios exóticos con objetivos científicos; Honoré de Balzac (1799-1850) o Charles Baudelaire (1821-1867), a raíz de sus deambulaciones por la capital de la Modernidad, nos mostraron movimientos tan poéticos y errantes como los del *flâneur* o *dandy* y, además, el recién traspasado Patrick Leigh Fermor (1915-2011) o Bruce Chatwin (1940-1989) nos dijeron que la narrativa de viajes también camina y, además, nos ayuda a metamorfosearnos y conocer otras culturas. La verdad es que podríamos citar más ejemplos –como serían los trayectos iniciáticos de Abraham, Ulises o Eneas– porque, como se es sabido, un mismo camino puede ser caminado de muchas maneras diferentes, tantas como personas habitan en nuestro mundo. Sólo es necesario aprender a caminar sin meta aparente y con el anhelo de observar-lo todo, como hizo el autor de *Letters from Spain* en su periplo inglés.

I

Aunque Blanco White nació y creció en Sevilla (1775), la cultura inglesa siempre estuvo muy presente en la vida de nuestro autor. Su familia paterna, que gozaba de un importante rango social, descendía de irlandeses dedicados a los negocios que se refugiaron a España a causa de la persecución nacional y religiosa desatada en la isla por el político y militar Oliver Cromwell (1599-1658). De este modo, en un primer momento fue educado para que continuase la empresa de su padre tal y como demuestra el hecho de que a los 8 años ya se le obligaba a ir dos veces por semana a copiar la correspondencia que recibían. Sin embargo, nunca se interesó demasiado por las tareas administrativas y comerciales.

Como se es sabido, tanto la influencia materna que «provenía de una familia honrada»² como su atracción por la lectura o el amor por el conocimiento le condujeron al sacerdocio desde muy joven. En aquellos tiempos, «la cultura y la Iglesia eran ideas inseparables»³ y, fue de esta manera, que inició su trayectoria espiritual compuesta por diferentes fases y crisis. En lo que se refiere al catolicismo, este camino empezó estudiando latinidad a domicilio con un preceptor privado, en el colegio de los dominicos y, más tarde, en la Universidad de Osuna estudiando Teología. Se licenció (1797), se ordenó sacerdote (1799) y fue nombrado ca-

pellán magistral de la Real Capilla de San Fernando de la catedral de Sevilla (1801) después de ganar unas severas oposiciones. Respeto esta etapa de formación, no podemos olvidar la carta III de la obra *Letters from Spain* –documento óptimo para juzgar la España y los españoles de comienzos del siglo XIX publicado bajo el pseudónimo de *Leucadio Doblado*– que es un testimonio único para entender su paso por las instituciones educativas citadas.

En dicha epístola, encontramos un texto llamado *Algunos bechos relacionados con la formación del carácter intelectual y moral de un sacerdote español*⁴ que muestra como el sistema educativo religioso español atrofia las virtudes más nobles, hace prevalecer la incoherencia erudita y el fanatismo más absurdo a jóvenes inocentes y amables como nuestro autor. Es posible que los *ejercicios de San Ignacio* sean el mejor ejemplo de la tesis que quiere defender Blanco White en esta carta. De manera concisa, diríamos que esta actividad, que conoció a la edad de quince años en la diócesis de Sevilla en su preparación para el sacerdocio, consiste en una serie de meditaciones sobre temas religiosos que son tratados «tan artificialmente que la mente se expone al principio al horror más profundo y va ascendiendo gradualmente a la esperanza hasta que al final se ve aliviada, no por la certeza del favor divino, sino por una tímida seguridad del perdón»⁵. Tenían una durada de diez días consecutivos y no era posible ningún contacto terrenal durante su desarrollo. No obstante, en este texto también nos comenta experiencias de camaradería relevantes como fueron las frecuentes reuniones de diversión literaria con Arjona, Lista y Reinoso entre otros o la *Academia privada para el cultivo de la elocuencia y la poesía* (1798-1803), que quería conseguir los siguientes objetivos: suplir las carencias de la Universidad sevillana y fomentar la lectura de libros de difícil acceso por culpa de su contenido a favor del pensamiento ilustrado. Dejó escrito que ésta fue sin duda la época más feliz de su vida⁶. En síntesis: es el choque de un joven con inquietudes intelectuales con los inquisidores.

Al cabo de un año de su nombramiento eclesiástico, tuvo probablemente su primera crisis religiosa: quería renunciar voluntariamente a todos los cargos sacerdotales. Le resultó intolerable porque, en esta ocasión, no se atrevió a romper totalmente con la institución por miedo del escándalo y presiones de todo tipo. Pues bien, agobiado por el ambiente familiar clerical y buscando *una pobre sombra de libertad*⁷, finalmente optó por trasladarse a Madrid⁸ ya que obtuvo una licencia temporal de las autoridades religiosas sevillanas para ejercer el cargo de catequista de instrucción religiosa en el Real Instituto Pestalozziano⁹. Residió a la capital española hasta que estalló la Guerra de la Independencia (1808-1814) que le obligó regresar a la capital hispalense y «ejercer de nuevo su odioso oficio de engañar a las gentes»¹⁰. Pero, a su vez, junto a Isidoro de Antillón (1778-1814) también formó parte de la redacción del *El Seminario Patriótico* –creado por la Junta Central– que informaba de los acontecimientos políticos y militares de la guerra bajo la dirección del poeta Manuel José Quintana (1772-1857). Parafraseando al profesor Martínez de Pisón, esta publicación es de los primeros periódicos impresos que tiene intención formativa porque quería influir en el proceso político que acabaría conduciendo a las cortes de Cádiz.

II

Como se sabe, el año 1808 fue un año determinante para la generación de nuestro pensador. La entrada del ejército napoleónico y la posterior revuelta del pueblo español marcaron de forma imborrable la vida de muchas personas de aquella época. Por lo cual, la vida de Blanco White –después de que fue invadida Sevilla y asediado Cádiz– conoció el camino del exilio o –tal y como lo asigna la profesora Rodríguez– un viaje-*huida*¹¹ (1810) con destino al único país europeo no ocupado por dicho emperador francés: Inglaterra. Por consiguiente, su llegada a tierras británicas fue, sin duda, como diría más tarde: «la bendición más señalada que he recibido en mi vida»¹². Por fin, podía pensar por sí mismo y abandonar todos los cargos sacerdotales. Cabe recordar que en aquella época existía una ley que prohibía la renuncia y la interpretaba como una prueba de herejía que se castigaba con la muerte.

Dado que es un momento muy importante en la vida de nuestro autor porque la fragmenta en dos mitades y que nunca más regresó a España, resulta conveniente detenerse unos instantes en describir su partida a Inglaterra. Es verdad que el motivo principal de su destierro fue la aproximación de las tropas francesas hacia Sevilla pero, al mismo tiempo y no podemos olvidarlo, también es cierto que esta decisión ya había estado fraguándose en su interior hacía bastante tiempo¹³. Por tanto, podemos decir que la situación social que generó la guerra de la independencia posibilitó el contexto idóneo para llevar a cabo sus deseos, que no eran otros que abandonar la jerarquía católica. En palabras del mismo autor, se entiende mejor este sentimiento: «De permanecer en el país tendría que seguir siendo sacerdote y hubiera estado condenado a vivir en contradicción con mis propias ideas hasta el día de mi muerte. La libertad intelectual me atraía de forma irresistible y ahora que la veía a mi alcance no había nada en el mundo que pudiera arrebatármela»¹⁴.

Pues bien, después de una travesía en líneas generales favorables y de un mes aproximadamente, el pensador sevillano llegó al puerto de Falmouth (1810). Sus primeras sensaciones fueron las siguientes: la sensación de que el clima inglés acabaría con él dado que la fría humedad de la atmosfera había penetrado hasta sus huesos por primera vez y, asimismo, el tipo de construcción de las casas que estaban construidas sin rejas y aisladas a cada paso a los lados del camino real. Al cabo de poco tiempo de su llegada y gracias a los quehaceres de un amigo que se llamaba Mr. Belgrave, viajó en silla de posta hasta Londres para iniciar su etapa inglesa lejos de la Inquisición, el Gobierno que la sostenía y la equivocada opinión pública española.

A pesar de que era su primer viaje, su llegada a la capital inglesa no fue como la del resto de extranjeros. Blanco White no era un desconocido dado que estaba bien conectado con la clase alta inglesa: era amigo de Lord Holland y Richard Wellesley. Es, por eso, que poco tiempo después de desembarcar en Londres, ya tuvo la primera oportunidad de subsistir iniciando una aventura periodística con la edición del periódico mensual *El Español* (1810-1814), que se convirtió en una importante fuente de información para España y Latinoamérica al tiempo que le permitió desarrollar su pensamiento político y social. Es decir: «pretendía informar a sus compatriotas sobre la importancia de los valores en juego, más allá de la heroica resistencia al invasor»¹⁵. En esta ocasión,

el pseudónimo escogido fue el de *Juan Sintierra*. Después del cierre de *El Español* y, coincidiendo con el retorno del monarca Fernando VII, Blanco se alejó un tanto de la cuestión hispanoamericana y definitivamente empezó su ostracismo justificado –tanto por los liberales como por los conservadores– por su abominado antipatriotismo.

Llegados a este punto, tal vez no debemos olvidar que fue un hombre con unas ideas más avanzadas y modernas que las dominantes de su época, como muy bien explicita esta cita que vale pena presentarla entera:

la figura y la personalidad de Blanco White se nos presenta atravesada por los conflictos y las incertidumbres de su tiempo. Por la tensión entre tradición y modernización, entre religión y razón; por la lucha entre quienes se aferran al estado de cosas del Antiguo Régimen y sus privilegios y quienes buscan la apertura de nuevos aires y al logro de los ideales de la Ilustración. Y esta tensión fue, sin duda, desgarradora para las mentes sensibles e ilustradas. Puede decirse que Blanco White es un ejemplo (el primer ejemplo) del desgarrar y ruptura interior tan extendidos durante el siglo XIX entre los intelectuales españoles¹⁶.

Paralelamente a sus tareas periodísticas e intelectuales, el ex magistral de la Capilla real de Sevilla también estaba inmerso en un proceso de adaptación y de asimilación cultural y social a la sociedad inglesa o, como él mismo dijo, *to make myself an Englishman*¹⁷. Podríamos decir que esta voluntad tuvo dos frentes bastante claros. Por un lado, hacemos hincapié su desvinculación total con el catolicismo: en octubre de 1812 recibió los sacramentos en el templo londinense de Saint Martin in the Fields (Trafalgar Square, Londres) y, dos años más tarde, suscribió los 39 artículos de la iglesia anglicana, que consideraba la más independiente del autoritarismo romano. En aquel periodo, destacan obras de polémica anticatólica como *Practical and internal evidence against catholicism* o *Second travels of an Irish gentleman in search of a religion*. Y, por otro, encontramos su reeducación literaria en un deliberado esfuerzo de asimilarse a la lengua y el pensamiento inglés tal y como evidenció con la traducción de su apellido a la lengua de Shakespeare. Como ya dijimos, es verdad que llegó conociendo la lengua por cuestiones familiares pero tampoco podemos olvidar que tuvo que hacer un gran esfuerzo¹⁸ antes de dominarla como instrumento literario, que consiguió como hace ostensible el título *Master of arts* de la Universidad de Oxford (1825) y la admisión como miembro en el prestigioso círculo de intelectuales liberales anglicanos, Oriel College. En definitiva, intentó educarse como un inglés.

Para acabar este apartado, pensamos que es oportuno detenernos un instante en la obra *Blanco White, la obsesión de España* (1998) de Manuel Moreno Alonso porque consideramos que realiza una buena síntesis de la estancia de dicho autor en Inglaterra. Nos dice que está constituido por cuatro fases que ilustran perfectamente el siguiente hecho: siempre estuvo dispuesto a seguir su verdad sin parar en pérdidas, peligros, honor o deshonor. Aunque ahora nos interesa la última etapa ya que estamos cerrando el repaso de su trayectoria vital, resulta lógico que también nombramos las tres anteriores con la idea de contextualizar todo lo dicho anteriormente: Londres (1810-1825), Oxford (1826-1832) y Dublín (1832-1835). Al fin y al cabo, sus últimos seis años vivió en Liverpool y nuevamente vivió una nueva crisis espiritual. Rompió con la iglesia de Inglaterra y dimitió de su posición en la Universidad de Oxford para formar parte del Unitarismo o el Dogma de un solo Dios en una sola persona, que

«creen no sólo en la misión divina de Cristo, sino en su Resurrección y en la autoridad de la Escritura, puntos importantes en que se distinguen de los Deístas»¹⁹. En definitiva, una vez más, volvió quedarse sin amigos y trabajo dado que abandonó los beneficios de su estado sacerdotal anglicano. Al cabo de poco tiempo, enfermó gravemente y, durante el año 1841, murió en la ciudad del condado de Merseyside.

III

En lo que sigue, vamos a detallar como el autor sevillano —abrazando definitivamente las ideas de la Ilustración (el empleo de la razón, la fe en el progreso, la crítica de la tradición, la necesidad de la reforma social y política)— intentó influenciar para que tanto las instituciones educativas como los españoles de aquella época mejorasen desde una perspectiva totalmente inglesa. En definitiva, sostenía que el sistema educativo española era propio del siglo XIII²⁰ por motivos como los que expone en el fragmento siguiente:

Pocas son las ventajas que un joven espíritu puede obtener de los estudios académicos en España. Esperar que un sistema racional de educación donde la Inquisición está pendiente constantemente de mantener al espíritu humano dentro de los límites que la iglesia de Roma, con sus múltiples teólogos, ha puesto al progreso, sería mostrar una perfecta ignorancia del carácter de nuestra religión. Gracias a los lazos que unen al Estado y a la Iglesia, los teólogos católicos casi han logrado mantener la enseñanza a su nivel²¹.

Lo que nuestro autor viene a decir es que la educación necesitaba desvincularse categóricamente de la superstición para progresar y mejorar. Solamente de esta manera, los adultos mostrarían mucho más interés en la formación intelectual de sus hijos y, asimismo, los alumnos tendrían más oportunidades de leer libros de otras literaturas más allá de las historias del viejo testamento. Por eso, Blanco White —enemigo de la ignorancia y de los valores oficiales de su tiempo representados por la Inquisición— elaboró una serie de recetas que, como es lógico y ya dijimos anteriormente, cuya fuente de inspiración era el modelo inglés, que le entusiasmó desde el inicio de su destierro tal y como demuestran sus obras de una tendencia probrítica bastante clara. En fin, a continuación y para concluir nuestra comunicación, entraremos en la obra —elaborada en las islas británicas— que trata directamente del tema de la educación porque probablemente se entenderá mejor lo que estamos diciendo.

En lo que se refiere a los diferentes textos londinenses que publicó para españoles y hispanoamericanos, queríamos destacar básicamente cuatro artículos: *Reforma de los regulares de España* (1813); *Ensayos sobre la educación en España* (1814); *Escuelas dominicales y de adultos* (1824) y, por último, *Una historia de la educación en España para ingleses* (1831). Todos ellos se encuentran en la obra de Antonio Viñao.

El primero de ellos, pues, nos lleva a uno de los temas más importantes debatidos en las Cortes gaditanas: la cuestión de la educación y las órdenes religiosas. A diferencia de las propuestas liberales que querían reducir el número de conventos y la dedicación de los frailes a la educación, Blanco White pensaba que España todavía no estaba preparada para extinguir totalmente las órdenes religiosas y que las administraciones públicas se ocupasen de la formación intelectual del pueblo.

Luego, en el siguiente texto, lamenta la situación penosa española en materia educativa²² y, al mismo tiempo, plantea un plan de educación nacional que abrazaba desde las primeras letras hasta los que se dedican exclusivamente al estudio. No obstante, en este artículo solamente trató de las dos primeras: educación de la clase jornalera y, de una manera mucho más breve, sobre la educación de las clases que se emplean en artes que aunque en la práctica son mecánicas. Aún así, no nos conviene olvidar que en el apartado que hace referencia a la enseñanza para las clases más bajas de la sociedad da noticias —por tanto, construye una propuesta clara y seria para la educación española pero sin que sea el único medio general— del sistema de Joseph Lancaster (1776-1836) y Andrew Bell (1784-1832) que eran tan populares por aquellos tiempos. Sostenía que era la técnica pedagógica de principios de siglo XIX más adecuada para solucionar una de las grandes carencias de la sociedad española: aprender a leer perfectamente y a deletrear de memoria cualquier palabra.

Más tarde, en *Escuelas dominicales y de adultos*, informa de la existencia de «uno de los establecimientos más benéficos de estos últimos tiempos en Inglaterra»²³ llamados *Sunday schools* para la población en edad escolar y adultos de la clase trabajadora y con un claro objetivo: alfabetización. El autor probritánico explica que el Sr. Robert Raikes (1735-1811), junto con el Reverendo Thomas Stock, fue el que creó la primera escuela de este tipo en la villa de Painswick (1780) y, más tarde, la Sociedad para el fomento de Escuelas Dominicales (1785). Acaba la descripción de esta iniciativa educativa fomentando su implantación en los países de América hispana porque «la experiencia les dará luces; y cuando hayan probado la felicidad y satisfacción interna que son fruto infalible de ocuparnos en bien de nuestros semejantes, bendecirán el día en que se les propuso esta idea»²⁴. En el último artículo escogido, nuestro autor realiza un bosquejo de la historia de la educación de nuestro país que el autor andaluz resume de esta manera: «la larga lucha sostenida en ese desdichado país por el contradictorio deseo de sus autoridades de mantener una reputación nacional sobre el saber, y limitar el crecimiento de este saber a la forma y dimensiones de su concepción de la iglesia y del estado»²⁵. Por tanto, Blanco White —a partir de esta «sujeción de todo un pueblo a un cierto patrón mental»²⁶— repasa los acontecimientos históricos más importantes para terminar con una consideración demoledora y bastante contemporánea sobre el estado de la educación en España durante los primeros años del siglo XIX: las dos concepciones irreconciliables de España que afectan tanto políticamente como educativamente.

Para concluir, no podemos dejar de considerar directamente las *Cartas de Inglaterra*²⁷—aparecidas, como es el caso de los dos últimos artículos citados, en la última experiencia que tuvo como editor en un periódico llamado *Variedades o el Mensajero de Londres* (1823-1825)²⁸— porque muestran variedad de aspectos de la vida inglesa con un claro objetivo pedagógico: querer *européizar* según el modelo británico algunos aspectos hispanos para su transformación social y progreso. Por razones obvios de espacio, solamente destacaremos los elementos del vivir británico que hacen mención a la clase jornalera de Inglaterra o *John Bull*²⁹ y, de esta manera, también completaremos el análisis hecho anteriormente sobre el artículo *Ensayos sobre la educación en España*. A diferencia de lo que ocurría en su Sevilla natal, Blanco se sorprendió positivamente de los pocos desafueros que provocaban cuando el

pueblo se reunía en masa en los teatros, bares. Llegó a la conclusión que gracias al sistema de elecciones directas establecido y al carácter inglés —que se construía bajo las máximas fundamentales de nunca perder los estribos, tenacidad, constancia— pudieron construir una realidad social donde los valores cívicos siempre desaprobaban cualquier acción violenta. Concluye: «Pero en cuanto yo he visto, y me consta del pueblo inglés, te puedo asegurar que no hay cosa más ajena de sus ideas habituales que el deseo de derramar sangre»³⁰.

Queda claro, en definitiva, que Blanco White fue un hombre extraordinariamente preocupado por la situación cultural y educativo española y, teniendo en cuenta que el autor hispanobritánico consideraba que «España era incapaz de renovarse sin la ayuda exterior»³¹, es bastante lógico que llegase a la conclusión que el modelo inglés representaba uno de los caminos más válidos para progresar y alejarse de todo tipo de supersticiones.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO WHITE, José María.: *Cartas de Inglaterra*. Madrid, Alianza Editorial SA, 1989, pp. 198. - *Cartas desde España*. Barcelona, Ediciones Libanó, 2002, pp. 316.
- CAPAFONS, Ana.: *Blanco White en El Español (1810-1814)*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesis de licenciatura, director: Dr. Emili Giral), 1974, pp. 394.
- COMELLAS, José Luis.: *Historia de España moderna y contemporánea*. Madrid, Ediciones Rialp SA, 1971, pp. 417.
- GARNICA, Antonio.: *Autobiografía de Blanco White*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988, pp. 312.
- GOYTISOLO, Juan «Presentación crítica», en Blanco White, José María: *Obra Inglesa*. Barcelona, Editorial Seix Barral SA, 1972, pp. 1-101. - *Blanco White. El Español y la independencia de Hispanoamérica*. Madrid, Taurus, 2010, pp. 352.
- LLORENS, Vicente.: *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)*. Valencia, Editorial Castalia, 1979, pp. 451.
- MARTÍNEZ, José María.: «Los inicios del pensamiento liberal español: José M^o Blanco White», *Redur*, 3, 2005, pp. 7-40.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino.: *Historia de los heterodoxos españoles. Volumen VI*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones científicas, 1963, pp. 178.
- MORENO, Manuel.: *Blanco White. La obsesión de España*. Sevilla, Ediciones Alfar, 1998, pp. 674.
- MARTÍNEZ DE PISÓN CAVERO, José María.: «Los inicios del pensamiento liberal español: José M^o Blanco White», 3, (2005), 7-40.
- RODRÍGUEZ FISCHER, Ana (Ed.): *Paseantes y curiosos*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias SA, 2010, pp. 306.
- SOBREQUÉS, Santiago.: *Historia de España moderna y contemporánea*. Barcelona, Editorial Vicens Vives, 1966, pp. 523.
- VIÑAO, Antonio.: *José María Blanco White. Sobre educación*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva SL, 2003, pp. 319.

NOTAS

¹ Entre otros, Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912) es uno de los principales responsables de que se reeditasen pocos libros después de su muerte y que el autor fuese considerado antipatriota, renegado o apóstata. Buena prueba es el capítulo que le dedica en su obra más importante (*Historia de los heterodoxos españoles*) donde podemos encontrar juicios tan demoledores como el siguiente: «Así pasó sus trabajos e infelices días, como nave sin piloto en ruda tempestad, entre continuas apostasías y cambios de frente, dudando cada día de lo que el anterior afirmaba, renegando hasta de su propio entendimiento, levantándose cada mañana con nuevos apasionamientos que él tomaba por convicciones, y que venían a tierra con la misma facilidad que sus hermanas de la víspera; sincero quizá en el momento de exponerlas, dado que a ellas sacrificaba hasta su propio interés; alma débil, en suma, que vanamente pedía a la ciencia no podía darle, la serenidad y templanza de espíritu, que perdió definitivamente desde que el orgullo y la lujuria le hicieron abandonar la benéfica sombra del santuario» (p.174).

² BLANCO WHITE, José María.: *Cartas desde España*. Barcelona, Ediciones Libanó, 2002, p. 50.

³ *Ibidem*, p. 57.

⁴ *Ibidem*, pp. 48-91.

⁵ *Ibidem*, p. 62.

⁶ *Ibidem*, p. 82.

⁷ Expresión que se encuentra en el libro siguiente: GOYTISOLO, Juan.: *Presentación crítica*, en Blanco White, José María.: *Obra Inglesa*. Barcelona, Editorial Seix Barral SA, 1972, p. 82.

⁸ En la carta X de la obra *Letters from Spain*, Blanco White explica muy bien su traslado a esta ciudad. Véase: BLANCO WHITE, José María.: *Cartas desde España*. Op. cit., pp. 214-233.

⁹ Instituto fundado el año 1806 por el coronel Amorós que tenía el propósito de enseñar el método educativo de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Fue suprimido dos años más tarde. Véase: SUREDA, Bernat.: «Política educativa. Reformas de Godoy, el Real Instituto Pestalozziano», en: DELGADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la educación en España y América*, Madrid, Morata, 1994, pp. 31-41 y, asimismo, FERNÁNDEZ SIRVÉNT, Rafael.: *Francisco Amorós, alma mater del Instituto Pestalozziano*, 2006, disponible a: http://www.cafyd.com/EFEMERIDES/2006_1.pdf última consulta: 14/07/2011]. No podemos olvidar que nuestro autor fue el encargado de pronunciar el discurso de conmemoración del primer aniversario de su creación. Su intervención fue titulada *Discurso sobre el método de enseñanza de Pestalozzi*.

¹⁰ Cita que aparece en el libro siguiente: GOYTISOLO, Juan.: *Presentación crítica*, Op. cit., p. 33.

¹¹ RODRÍGUEZ FISCHER, Ana (Ed.): *Paseantes y curiosos*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias SA, 2010, p. 15.

¹² GOYTISOLO, Juan.: *Presentación crítica*, Op. cit., p. 35.

¹³ GARNICA, Antonio.: *Autobiografía de Blanco White*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988, p. 203.

¹⁴ *Ibidem*, p. 207.

¹⁵ GOYTISOLO, Juan.: *Blanco White. El Español y la independencia de Hispanoamérica*. Madrid, Taurus, 2010, p. 21.

¹⁶ MARTÍNEZ, José María.: «Los inicios del pensamiento liberal español: José M^a Blanco White», *Redur*, 3, 2005, pp. 9.

¹⁷ Esta expresión tan entendedora aparece en el libro siguiente: GOYTISOLO, Juan.: *Presentación crítica*, Op. cit., p. 46.

¹⁸ Tanto en su *Autobiografía* como en las *Cartas de Inglaterra*, Blanco White cuenta que estudió incansablemente la lengua inglesa a fin de no incurrir en equivocaciones. Dicho autor aprovecha la narración de la divertida anécdota de las Nursey para ilustrarnos de la necesidad y la conveniencia de conocer el idioma del país. Pero, a su vez, más tarde también estudió griego porque se dio cuenta que era igual de básico para adecuarse al nivel cultural del país.

¹⁹ BLANCO WHITE, José María.: *Cartas de Inglaterra*. Madrid, Alianza Editorial SA, 1989, p. 89.

²⁰ GARNICA, Antonio.: *Autobiografía de Blanco White*. Op. Cit., p. 32.

²¹ BLANCO WHITE, José María.: *Cartas desde España*. Op. Cit., p. 75.

²² Véase la siguiente radiografía que elabora: «En España se han cometido yerros de dos clases en materia de estudios públicos. Siempre que se ha tratado de reforma, las miras del gobierno se han limitado a variar el método de estudios de las universidades; y cuando se han querido formar establecimientos independientes de ellas, ha sido de una manera tan inconexa de con el plan general, y el estado del saber de la nación, que no han podido tener efecto alguno sino en un corto número de individuos» (VIÑAO, Antonio.: José María Blanco White. Sobre educación. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva SL, 2003, p. 206).

²³ Viñao, Antonio.: José María Blanco White. Sobre educación. Op. Cit., p. 261.

²⁴ *Ibíd.*, p. 264.

²⁵ *Ibíd.*, p. 265.

²⁶ *Ibíd.*, p. 266.

²⁷ Como se sabe, las siete misivas fueran dirigidas a una sola persona: Alberto Lista (1775-1848). Y, es en el libro Blanco White, la obsesión de España (1998) de Manuel Moreno Alonso, que podemos leer que el paralelismo de ambos es evidente en todos los aspectos de su vida, de su pensamiento y de su obsesión. «Lista, como Blanco, conoció la injusticia, la incompreensión, el destierro, la persecución porque enseñaba (el colegio de San Mateo de Madrid, donde enseñó matemáticas, historia y humanidades fue cerrado por su liberalismo, pasando a dar las clases en su casa particular) y aún hoy está lejos de ser debidamente valorado» (pp. 4478). Por último, cabe destacar que en 1831 visitó su amigo en Oxford y, gracias a la Autobiografía de Blanco White, podemos saber que fue el primero que leyó la obra Cartas de Inglaterra.

²⁸ Junto con la también publicación llamada Repertorio americano de Andrés Bello (1781-1865), convirtieron Londres en un centro intelectual de España y de América Latina entre 1824 y 1828 tal y como manifiesta Vicente Lloréns. Ambos, realizaron una impecable crítica a la esclavitud y, al mismo tiempo que estaban a favor de las declaraciones de independencia que acaecían en aquella época por parte de los insurgentes venezolanos, mexicanos y argentinos, también mostraban su preocupación por las nuevas repúblicas latinoamericanas ya que consideraban que los distintos pueblos todavía no habían madurado suficiente para llevar a la práctica los principios abstractos de la Revolución francesa (caciquismo, lucha de castas o rivalidades caudillistas). Por consiguiente, podemos concluir que Londres, en aquellos tiempos, era un faro de la libertad y su incipiente internacionalismo atraía a exiliados liberales de numerosos países.

²⁹ Nombre bajo el cual esta nación personifica el carácter general de la masa común de sus habitantes.

³⁰ GARNICA, Antonio.: Autobiografía de Blanco White. Op. Cit., p. 58.

³¹ *Ibíd.*, p. 235.

LOS PRIMEROS PASOS HACIA LA EXCELENCIA INVESTIGADORA. LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN (RAE)

Tania Gómez Sánchez

taniafgs@hotmail.com

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Silvia Martín Sánchez

smsanchez@usal.es

Universidad de Salamanca

1. LA EXCEPCIONALIDAD DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA

Las instituciones de educación superior en Reino Unido se han caracterizado desde sus inicios marcados por la presencia de Cambridge y Oxford (1215), por una gran excepcionalidad, que se ha reflejado en la capacidad de otorgar títulos desde parámetros muy exigentes y el establecimiento de criterios comunes por parte de las propias instituciones de educación superior.

La trascendencia de la educación superior ha sido notable y se han existido escuelas que preparaban a estudiantes para la universidad. La institución con mayor protagonismo ha sido el «college», que, en algunos casos, incluso estaba autorizado para la concesión de títulos mediante una Real Carta de Privilegio (Trow, 1996). En palabras de Kogan, el collegium se podría definir como «un grupo de académicos con el igual poder de decisión para decidir en común los estándares de entrada y de acreditación, compartir recursos colectivamente, y determinar la división laboral y los sistemas salariales» (Kogan, M., 1999: 264).

Por tanto, se trata de instituciones con una gran trayectoria que nacen con anterioridad a las sociedades de mercado, de ahí que se rijan por criterios de elitismo cultural, ante aquellos que suponen mayor beneficio económico, como por ejemplo el modelo de universidad estadounidense. De forma, que la universidad británica perpetúa el modelo de universidad medieval, donde la aristocracia se une a la iglesia, con «un sentido global de la educación que se basa en un saber hacer, un saber comportarse, (...) *saber vivir como clase dirigente*» (Sotelo, I., 1982: 199).

Se podría decir, siguiendo a R. Eustace, que las características de la educación británica se contemplan en las siguientes categorías: «(a) financiación pública; (b) autonomía institucional; (c) pequeñas unidades que tienden a desarrollarse en un mismo estilo; (d) fuertes estándares nacionales; (e) la enseñanza próxima a los estudiantes no graduados; (f) éxito en la investigación» (Eustace, R., 1992:760-761).

Por tanto, es un modelo basado en la autonomía institucional, donde las propias organizaciones poseen una gran capacidad de decisión y acción, tanto en cuanto a gestión, como en lo que a la selección estudiantil se refiere o en lo relativo al personal docente o investigador y el curriculum, con una financiación pública prácticamente en su totalidad. Tal y como explica, Dill, retomando las palabras de Becher et al., donde se refleja el grado de autonomía de los centros de formación universitaria (1992: 1321):

La fuerte dependencia de la tradición y de una cultura profesional común estuvo simbolizada en el Comité de Subvenciones Universitarias (UGC). Durante casi 70 años la UGC, con un mínimo de personal, un presidente a tiempo completo seleccionado por la Universidad, y miembros a tiempo parcial, más de dos tercios de los cuales ocupaban cargos académicos, actuaron como un amortiguador entre las universidades y el gobierno, y, en nombre del gobierno, los recursos financieros asignados sin medida en forma de subvenciones a las universidades.

Ante este modelo de formación universitaria, donde la autonomía tiene un gran alcance y la obtención de financiación se vincula principalmente a lo público, el gobierno central sitúa en primer plano los estándares comunes en los departamentos, con el objetivo de que asesores externos que puedan favorecer un diagnóstico sobre el rendimiento de la institución universitaria evaluada.

Esta prioridad se ha visto reflejada en la investigación: «(...) El control de los proyectos investigadores fue también una preocupación institucional. La subvención del gobierno ha incluido de forma directa el apoyo a la investigación la vertiente investigadora, así como el control de los proyectos de investigación» (Dill, D.D., 1992: 1323).

De forma que el sistema nacional de estándares, con criterios de selección para el acceso de los estudiantes, para otorgar títulos o para la acreditación, ha caracterizado la universidad británica. Esta cuestión se vincula claramente con los dos grandes referentes para la universidades locales: Oxford y Cambridge, definidas principalmente por su elitismo, distinción académica y estatus social, que subyace a su nacimiento: «una clase de hombres científicos precedieron la creación de la universidad y su liderazgo, cuya conjunción permitió crear, de hecho, Oxford y Cambridge, y que de un modo diferente en el Reino Unido los gremios académicos precedieron a la universidad moderna» (Trow, M., 1996: 309).

En definitiva, el modelo de universidad británico se caracteriza por:

(...) la dependencia de mecanismos de unión estructurales como exámenes de consejo, comités ejecutivos del senado, y consejos de estudio (...) Por ejemplo, la tradición de examinadores externos fue universalmente utilizada en la educación superior en Reino Unido para asegurar la comparación de grados. La validez del sistema, no obstante, dependía de una creencia compartida en la fiabilidad del criterio profesional. Hasta mediados de 1980 no se hizo ningún intento de codificar, con una sensibilidad adecuada, el proceso de evaluación externa (Dill, D.D., 1992: 1323).

Así, en 1919 se crea el Comité de Subvenciones Universitarias, que se ocupará de establecer un presupuesto común del Estado y de asignar la subvención del Tesoro Público. Cabe señalar que en 1980 sufrirá un cambio de gran calado, tal y como se refleja en líneas anteriores, ya que se pone en marcha la codificación de la evaluación externa. M. Thatcher, líder del gobierno en aquel momento, sustituye el Comité de Subvenciones por el Consejo de Financiación de las Universidades, con-

figurado por distintos miembros del gobierno central, que no guardan una relación directa con la universidad.

La intervención estatal en cuanto a la distribución de recursos se endurece, aunque ante la marcada autonomía de las universidades británicas, ha sido constante, en palabras de Trow:

la pauta británica ha sido una continua tendencia a imponer limitaciones desde el centro y, más recientemente, a fortalecer el papel directivo del gobierno central, de una forma que empieza a parecerse al «dirigisme» de los países europeos continentales en relación con los sistemas de educación superior (...) La creación del Comité de Subvenciones Universitarias (UGC) de 1919 ofreció un instrumento de intermediación del papel del gobierno central de las universidades (...) (Trow, M., 1996:325).

En consecuencia con el modelo de universidad británico descrito, y teniendo en cuenta la importancia que han tenido los estándares comunes y la acreditación, como un medio de las universidades para poder mantenerse como instituciones de élite, el objetivo ha sido analizar la evolución de la educación superior británica, y advertir cuál ha sido su influencia en la investigación, tanto a escala europea, como española.

2. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD BAJO EL PRISMA DE LOS ESTÁNDARES COMUNES

La importancia en Reino Unido de los estándares comunes, como un medio de excelencia, pero también como una herramienta gubernamental de control, ha repercutido en la vertiente investigadora de las instituciones de educación superior, especialmente a mediados del siglo XX. El Informe Robbins presentado por parte del Comité de Educación Superior en 1963, supone el antecedente para las transformaciones que se producirán en 1980, marcadas, especialmente, por las necesidades de formación profesional e industrial:

En los últimos años, sin embargo, han ocurrido cambios importantes tanto en la educación superior y en la nación en general (...) En primer lugar, la situación financiera de las universidades ha cambiado. Aunque algunas universidades tienen fuentes de ingresos sigue siendo considerable dependientes, todos dependen de grandes subvenciones del Estado a fin de que puedan llevar a cabo sus funciones actuales. Grandes esfuerzos han llevado a ver que esta posición de dependencia económica no debe afectar a sus derechos legítimos de autogobierno. Pero es natural que la dirección general de su desarrollo ha llegado a ser considerada como un asunto de interés público. En segundo lugar, la evolución ha tenido lugar en otros lugares. Gran parte del trabajo hecho en ciertas escuelas técnicas y universidades para la educación y la formación de los profesores ha aumentado a nivel universitario o universidad más cercana. La creación de los Colegios de Tecnología Avanzada y el alargamiento del curso en las escuelas de formación, junto con la mejora del nivel de entrada decir, que las universidades ya no son los únicos proveedores de tiempo completo de educación superior a nivel de grado (Informe Robbins, 1963: 4).

Ante los cambios mencionados, se incrementa el control desde el gobierno central bajo el establecimiento de nuevos criterios, que pese a que existían desde los inicios de la universidad británica, será en el siglo XX cuando los gobiernos comiencen a hacer uso de los mismos, como un medio de distribución de la financiación y de recompensa, tal y como se puede observar en las siguientes líneas del Informe Robbins:

(...) es inevitable que en este sentido no deba haber algunas diferencias en el rendimiento y la reputación como entre las instituciones. También es inevitable que debido a los gastos variables de los diferentes tipos de educación y la investigación de diferentes instituciones reciban subvenciones diferentes. Lo importante es que las diferencias deben apoyarse claramente en las diferencias de la función, por un lado, y en el reconocimiento de la excelencia en el desempeño de sus funciones por el otro (...) debe haber un reconocimiento y estímulo de la excelencia allí donde exista y siempre que aparezca (Informe Robbins, 1963: 9).

Se busca, a lo largo de las líneas de este informe compatibilizar la excelencia, con la autonomía de las instituciones de educación superior y la libertad académica. Se recurre a la creación de nuevos mecanismos estructurales o la intervención de los ya existentes:

(...) las instituciones autónomas, que participan, ya que no sólo en la enseñanza, sino también en la investigación y el avance del conocimiento, el conjunto más apropiado para el Comité de Subvenciones Universitarias serán los Consejos de Investigación, el Consejo de las artes y otros órganos que tienen la condición de intermediarios de asesoramiento y distribución. Recomendamos por lo tanto, la creación de un nuevo ministerio con la responsabilidad de todos los intermediarios, con el título de Ministerio de las Artes y las Ciencias (...) (Informe Robbins, 1963: 276).

En definitiva se busca la continuidad del modelo británico de universidad, basado en la autonomía de las instituciones universitarias, manteniendo la esencia del mismo, pero utilizando recursos ya existentes, como los estándares comunes, con el fin de alcanzar un rendimiento eficaz y eficiente, evitando manifestar de forma contundente que este cambio ha supuesto un giro hacia el mayor control estatal:

(...) de qué manera la participación del gobierno en la promoción y coordinación de la educación superior puede ser más eficaz organizada de tal manera que se garantice que el pleno desarrollo está asegurado, mientras se mantiene y, de hecho, el fortalecimiento de la autonomía académica (...) El Comité de Subvenciones como la piedra angular de la libertad académica no es, por supuesto, una cuestión a tratar. Mi preocupación es con la cuestión muy independiente de la responsabilidad ministerial (Informe Robbins, 1963: 293).

Una de las consecuencias de la transformación que se produjo en la educación superior en Reino Unido fue el nacimiento de la Prueba para la Evaluación de la Investigación en 1986, fue de uno de los primeros rankings que se establece por parte del gobierno central con el fin de convertirse en un medio para la asignación de fondos en función de unos estándares que marcan el rendimiento y la posición en la que se encuentra la institución de enseñanza universitaria en relación con resto de los Departamentos.

Para Barbara Kehm el RAE forma parte de los procedimientos de los gobiernos para controlar resultados:

(...) se introdujeron nuevas formas de entrega de informes y de responsabilidad; los stakeholders (partes, entidades o personas interesadas) externos participan más en las decisiones estratégicas mediante paneles de gobernantes o consejos universitarios; la competencia se ha intensificado a través de rankings u otras herramientas como el RAE inglés (Kehm, B., 2011: 24).

Se trata del impulso de la calidad en la universidad, en general, y en la investigación, en particular. Para Trow, tal y como explica Yokoyama, «(...) se ha pasado de un «gerencialismo leve» a un «duro gerencialismo» como resultado de la falta de

confianza entre el gobierno y las universidades y la introducción de estándares de rendimiento y reglas de evaluación para el gobierno. El centro del poder (...) se sitúa en la gobernanza y el sector empresarial» (Yokoyama, 2006: 313).

En la actualidad, el Consejo de Financiación de las Universidades, que continúa vigente, ha planteado implantar un Marco de Investigación de Excelencia en 2014, sustituyendo la Prueba para la Evaluación de la Investigación (RAE). El principal propósito de la evaluación de la investigación y el rol de los estándares hoy en día es «permitir a los organismos de asignación de fondos públicos para investigar de forma selectiva, basada en la calidad (...) los resultados de la evaluación pueden guiar las decisiones de distribución de fondos (...) también puede ayudar a las universidades y los «college» cuando desarrollan y gestionan sus estrategias de investigación» (EURYBASE, 2010: 434).

3. LA PERSPECTIVA DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EUROPA Y ESPAÑA. LA INFLUENCIA DE LOS ESTÁNDARES DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA

En el siglo XXI la sociedad del conocimiento se ha impuesto sobre el modelo de sociedad industrial, el progreso se consigue por medio de la producción de conocimientos y el conocimiento se comparte de forma global, como por ejemplo a través de redes. Se ha convertido el conocimiento en un medio para crear sociedades competitivas económicamente, y esta transformación ha afectado de forma decisiva a la educación superior. Tal y como se ha podido observar en líneas anteriores, las instituciones de educación superior en Gran Bretaña han experimentado profundos cambios, que no han repercutido tanto en los conceptos que la determinan como en el significado que se les otorga.

La autonomía y lo estándares que caracterizan el modelo de educación superior británico, y que han determinado la formación universitaria en Reino Unido, tienen el mismo objetivo que en las instituciones de educación superior británica, alcanzar la excelencia, la diferencia principal radica en el por qué de la búsqueda de la excelencia. La autonomía académica continúa estando muy presente, y de hecho ha trascendido en Europa, y se alza como uno de los pilares fundamentales para las universidades, pese a ello esta autonomía se ha visto contrarrestada por el control estatal, lo que podría estar influido por la repercusión que las instituciones de creación de conocimiento tienen para el avance y competitividad económica de la sociedad.

Por ello, y siguiendo la perspectiva de B. Kehm (2011) se precisará cuál es la huella que el modelo de universidad británico ha imprimido sobre la gobernanza de la enseñanza superior en nuestros días.

En primer lugar, cabe precisar que, para esta autora una buena gobernanza sería aquella caracterizada por una gestión eficiente del sector público, el control de los mecanismos gubernamentales y la descentralización y transparencia, que se refleja en distintos niveles, como la búsqueda de una mayor autonomía por parte de las instituciones públicas, en este caso de las universitarias (Kehm, B., 2011: 22-24).

Esta autonomía es una clara característica de la universidad medieval británica, pero como le sucedió en Reino Unido a mediados de los ochenta, en la actualidad se ve controlada por una dura gestión, materializada en constantes y contundentes pruebas

de evaluación, como el RAE, con el fin de lograr que la universidad funcione del modo más eficaz y eficiente posible. En la actualidad, dichas prácticas, determinadas por la globalización han alcanzado una gestión de carácter global o han sido captadas por organismos externos:

(...)Algunas de las responsabilidades que tenían las autoridades públicas en materia de universidades han pasado a organizaciones supranacionales, otras han sido adoptadas por las mismas instituciones, y un tercer grupo de responsabilidades -entre ellas, la acreditación, la certificación de la calidad, y la evaluación- se han delegado a agencias más o menos independientes (Kehm, B., 2011: 27).

Así, la educación superior en los últimos tiempos ha pasado de formar parte de los Estados Nación, a descentralizarse, convirtiéndose en un bien de carácter global. Esta transformación ha determinado la finalidad de la educación superior, en general y ha trascendido sobre la perspectiva de la autonomía y el propósito de la investigación.

De esta forma, en lo relativo a la vertiente investigadora de la educación superior, en Europa se ha creado un espacio transnacional, el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el año 2001, se trata de una herramienta que tiene como propósito convertir a Europa en la potencia más competitiva en cuanto al desarrollo del I+D. En este espacio uno de los modos para analizar cuál es el grado de excelencia investigadora es la comparación internacional con potencias como Estados Unidos y Japón, la competitividad se advierte como uno de los medios para crear una investigación de excelencia. Igualmente, para saber cuáles son los países europeos más competitivos en I+D se comparan las inversiones de PIB realizadas por cada país.

Siguiendo a B. Kehm:

La búsqueda de la excelencia o primeros puestos en «rankings» nacionales o internacionales ha provocado una mayor estratificación vertical de las universidades de algunos sistemas universitarios nacionales. Las consecuencias se pueden ver en el surgimiento de nuevos subsistemas (...) y redes (...) que tienen cierto impacto en la lógica de conjunto. Entre estas instituciones se puede observar el desarrollo de «pequeños reinos» (...) y la erosión del nexo entre docencia e investigación, debido a que los profesores que consiguen captar fondos externos tienden a delegar sus funciones docentes (Kehm y Pasternack, 2009). Esto, más que contribuir a la integración organizativa de las universidades, conlleva a una mayor fragmentación de las mismas (Kehm, B., 2011: 46).

En el caso de España, la autonomía académica también ha cobrado especial significado, especialmente cuando finaliza la dictadura franquista, centrándose en la libertad de cátedra, pero al igual que ha sucedido en Reino Unido, con la entrada de la Ley Orgánica de Universidades en 2001, se ha hecho hincapié en la necesidad de una mayor autonomía de las universidades, es decir, las propias universidades son responsables de su funcionamiento y sus resultados.

Como consecuencia, se ha incrementado la trascendencia de la cultura de la evaluación para el legislador/a, lo que se refleja en un Título específico dedicado a la evaluación: Título V «De la evaluación y la acreditación», es decir, se trata de una relación directa, a mayor autonomía, más mecanismos de evaluación y control por parte del estado.

En definitiva, si bien el concepto de autonomía de la universidad británica permanece e incluso toma un mayor alcance, alcanzando a las universidades europeas y, en particular a la universidad española; su crecimiento se vincula a un mayor control por

parte de los gobiernos, que se traduce en una serie de instrumentos que afectan a las estructuras internas, como los mecanismos de evaluación y control, entre los que se han destacado los rankings, teniendo en Gran Bretaña su máxima expresión en el RAE.

CONCLUSIONES

La autonomía y la creación de estándares que tenían la finalidad de «ser un instrumento para la transmisión de la cultura superior y para el cultivo de sensibilidades y del carácter de los caballeros jóvenes» (Trow, M., 1996: 311), se han convertido en un instrumento interno que favorece la gobernanza de las instituciones de educación superior en el contexto actual, donde hay tres cuestiones esenciales: la expansión de la educación superior, el recorte de los fondos públicos, y la importancia de la educación superior en las sociedades del conocimiento emergentes (Kehm, B., 2011).

Esta concepción ha trascendido, no sólo sobre la formación universitaria en Gran Bretaña, especialmente a partir de los ochenta, sino que se ha expandido hacia Europa en general, materializándose en el Espacio Europeo de Investigación y, en el caso de España, en la nueva normativa sobre universidades.

Se trata de una herramienta fundamental, en primer lugar para distribuir los fondos económicos por parte de los gobiernos, y, en segundo lugar para que la distribución de estos fondos vaya destinada a sectores que sean económicamente competitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DILL, D.D Administration: Academic en CLARK, B. y NEAVE, G. edit. The encyclopedia of higher education Oxford, Pergamon, 1992, 1318- 1329
- EURYBASE UNITED KINGDOM «Evaluation of Educational Institutions and the Education System» en Organisation of Education System in the United Kingdom_ England, Wales and North Ireland, The Information Database on Education Systems in Europe, United Kingdom, 2010, 397-443
- EUSTACE, R. United Kingdom en CLARK, B. y NEAVE, G. edit. The encyclopedia of higher education Oxford, Pergamon, 1992, 760-777
- HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE Report of the Committee appointed by the Prime Minister of Lord Robbins: 1961-1963 (Robbins Report) Londres, HMSO
- KEHM, B. La gobernanza de la enseñanza superior: sus significados y su relevancia en una época de cambios Barcelona, Octaedro: ICE, 2011
- KOGAN, M. (1999) Academic and administrative interface en HENKEL, M. y LITTLE, B. ed. Changing relationships between higher education and the State Londres, Jessica Kingsley Publishers, 1999, 263-279.
- TROW, M. Perspectivas comparativas sobre la educación superior británica 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, 306-331.
- YOKOYAMA, K. «The effect of the research assessment exercise on organizational culture in English universities: collegiality versus managerialism», *Tertiary Education Management*, 12, (2006), 311-322

EL SHELL CENTRE FOR MATHEMATICAL EDUCATION Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN ESPAÑA

Maria Teresa González Astudillo

maite@usal.es

Universidad de Salamanca

Matías Camacho Machín

Universidad de La Laguna

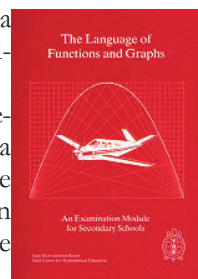
1. INTRODUCCIÓN

El Shell Centre es un centro de estudio sobre educación matemática localizado en la Escuela de Educación de la Universidad de Nottingham, fundado en 1968; en él se realiza investigación, desarrollo y enseñanza de las matemáticas. Es muy conocido en el mundo de la educación matemática por la publicación de material de innovación docente para la enseñanza de las matemáticas.

Los primeros materiales para la docencia fueron elaborados por tres profesores del Shell Centre: Richard Philips, Malcolm Swan y Hugh Burkhardt quienes diseñaron diversas aplicaciones informáticas a modo de animaciones para acercar a los alumnos al mundo de las gráficas, que denominaron: Airtemp, Eureka y Island (Philips, 1982). El primero trataba de acercar a los alumnos la idea de variación de la temperatura a lo largo del tiempo, en un típico día inglés. Inicialmente se mostraba la hora del día y un termómetro en el que, mediante una línea vertical, se indicaban la temperatura del día como la altura que alcanzaba el mercurio. Posteriormente, se movía un poco hacia la derecha el termómetro cada media hora registrando en cada momento la temperatura correspondiente. De esta forma se construía una gráfica realizando una transición de una a dos dimensiones.

El segundo era una simulación en la que el alumno debía llenar o vaciar una piscina a la vez que el programa trazaba la gráfica correspondiente del nivel alcanzado por el agua. Las acciones de abrir y cerrar el grifo, así como de poner y quitar el tapón, permitían observar y comprender la relación representada gráficamente entre dos variables: el tiempo transcurrido y el nivel alcanzado.

En el tercero se ilustraba cómo evoluciona un incendio forestal a medida que



se extiende por una isla que está cubierta por árboles secos suponiendo que no hay viento. A medida que se muestra como cambia el fuego se representa gráficamente el número de árboles destruidos en función del tiempo. La forma del gráfico depende de la forma de la isla, incluso el propio alumno podía dibujar la forma que quisiera de la isla a modo de pequeña investigación.

Estas aplicaciones permitían a los alumnos aproximarse a los aspectos de una relación funcional desde un punto de vista estrictamente cualitativo, aproximándose así a la noción de variación y la de dependencia funcional. Se trataba de programas muy rudimentarios en los que las características gráficas mostradas eran poco precisas pero que mostraban un gran potencial para el desarrollo de la comprensión en los alumnos. A partir de la investigación realizada, en 1985, estos autores publicaron un trabajo más amplio bajo el título *The language of Functions and Graphs*. En él se recogían sus actividades y experiencias en la transmisión de los conceptos fundamentales inherentes a la comprensión e interpretación de las gráficas de funciones.

En el año 1990 la universidad del País Vasco publicó una traducción de este libro de Félix Alayo bajo el título *El lenguaje de las funciones y gráficas*. Las ideas recogidas en el libro, como el llenado de botellas y piscinas, se difundieron rápidamente entre el profesorado de matemáticas de España.

2. DESCRIPCIÓN DEL LIBRO

Este libro se considera, actualmente, un libro clásico centrado en la enseñanza y evaluación del desarrollo de habilidades relativas a la interpretación de gráficos que está dirigido a alumnos de 13 a 16 años. Los aspectos en los que se centra esta propuesta son dos. Por un lado el uso de diferentes tipos de representación (verbales, gráficas, tabulares o simbólicas) que permiten describir y analizar el mundo real, incorporando no sólo situaciones realistas sino también ciertas tácticas necesarias para realizar discusiones en grupo de los alumnos o con la clase entera sobre cada una de las actividades, lo que implicaba un cambio en el papel del profesor en el aula. Se buscaba, de este modo favorecer, la comprensión y la comunicación de información presentada de forma matemática.

El libro está organizado en dos unidades A y B. En la unidad A, más cualitativa, se aborda la interpretación y bosquejo de gráficos de puntos y líneas a partir de situaciones verbales o pictóricas en las que no sólo se trata de que los alumnos localicen ciertos puntos aislados sino que lleguen a tener una visión global del gráfico. Lo que importa es observar algunas características del gráfico como máximos, mínimos, intervalos y gradientes, traducir información entre diferentes formas de representación, interpretar gráficos y utilizar técnicas apropiadas para resolver situaciones no habituales. Estaba formada por hojas de trabajo para el alumno que debía completar en dos semanas y se añadían notas para el profesor como ayuda para comprender el sentido de las actividades o favorecer la discusión en el aula. Al final, se incluían más actividades a modo de suplemento para trabajar fuera del aula.

En la Unidad B, más cuantitativa, se trabajan las habilidades de modelización mediante la búsqueda de patrones en situaciones realistas y su representación en forma verbal, gráfica o algebraica lo que era un gran desafío. A partir de tablas de datos o situaciones numéricas los alumnos debían construir gráficas correspondientes, siendo en cualquier

caso funciones lineales, recíprocas, cuadráticas o exponenciales. La estructura es similar a la de la unidad A.

Se incluyen, además, modelos de preguntas para examen junto con un esquema para su calificación (rúbricas), una colección de problemas complementarios con indicaciones para los alumnos en dificultades, una serie de situaciones para practicar la interpretación de datos y material de apoyo para profesores que se aproximan por primera vez a este tipo de material en el que se abordan cuestiones diversas como la forma de acercarse a la resolución de un problema en grupo, los errores y falsas concepciones de los alumnos, la forma de trabajar en el aula, la evaluación de las preguntas de discusión y un guión para la discusión en el aula.

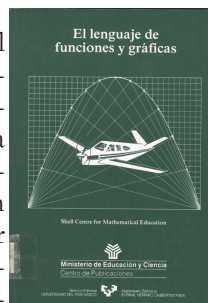
Resulta así un material, ahora clásico, constituido por problemas abiertos a partir del que ha surgido una gran cantidad de literatura. En el libro se entiende la educación matemática en un sentido amplio, lo que incluye el uso de habilidades y estrategias de otras materias escolares así como la resolución de problemas de la vida diaria y del trabajo. Para configurar las actividades se utilizó una metodología basada en la ingeniería didáctica partiendo de los resultados de la investigación para diseñar materiales que ayudaran a mejorar el complejo sistema de enseñanza. Desde la propuesta de las actividades originales y la observación de las clases por parte del equipo de investigación se fueron configurando las actividades definitivas que se incluyen en el libro.

3. CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL

El material está elaborado considerando como sus objetivos principales disponer, por una parte, de una secuencia didáctica de situaciones de aprendizaje que rompiera y ayudara a superar determinadas concepciones erróneas que se detectan en los alumnos sobre la relación funcional de variables y su gráfica asociada; y, por otro lado, lograr una mayor comprensión de esa relación abstracta. Entre las concepciones erróneas que se detectaron, cabe destacar, la concepción incorrecta de que la gráfica de una función no es, en general, un dibujo de la situación que describe, así como la dificultad para coordinar la información relativa a dos variables y a los dos ejes, o la interpretación de las características de un gráfico.

Estas ideas provienen de la tesis de Janvier de 1978 en la que se realiza un estudio pormenorizado de las dificultades que tienen los alumnos para comprender el concepto de función a partir de sus representaciones gráficas y de las traducciones entre dichas representaciones.

Como señala Rico (2009), los materiales elaborados por el Shell Centre se adaptaban a «la enseñanza por diagnóstico y contribuyeron a difundir la noción de representación y otras asociadas» (p. 4). En cuanto a la primera característica, la enseñanza se basa en el planteamiento de tareas realistas críticas que incorporan conceptos erróneos para provocar conflicto cognitivo en los alumnos que desemboca en una discusión dirigida a resolver dicho conflicto. Entre las dificultades que se presentan a los alumnos se encuentran las relativas a la coordinación de la informa-



ción relativa a las dos variables y los dos ejes, presentando los alumnos dificultades a la hora de calcular incrementos de ordenada correspondientes a incrementos de abscisa dada o viceversa (García Cruz, J.A., 1997).

4. INFLUENCIA DEL MATERIAL EN ESPAÑA

En nuestro país el documento circuló inicialmente a partir del año 1988 en forma de fotocopias de cuadernos de clase **A** (aspectos cualitativos) y **B** (aspectos cuantitativos), sin estar acompañados de ninguna orientación respecto de su uso ni de su justificación, ni de su secuencia. Es posible que esta sea una de las razones de la utilización, principalmente, de este material por parte de los profesores que tuvieron acceso al mismo como banco de actividades.

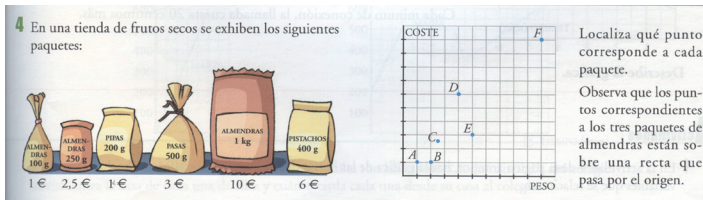
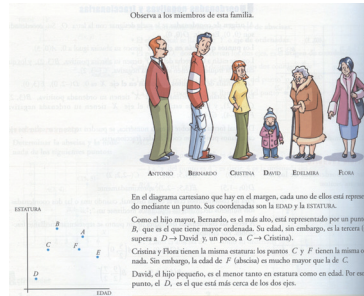
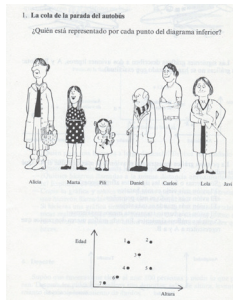
Posteriormente se consiguió que se publicara una traducción del material original en castellano en el año 1990, fruto de la colaboración entre el M.E.C. y la Universidad del País Vasco.

Según señala García Cruz (1997), la aplicación de este material se hizo, en muchos casos, llevando al aula la secuencia de actividades al revés, en primer lugar las actividades cuantitativas y después las cualitativas puesto que, en aquel momento, los profesores consideraban que las actividades de tipo cualitativo eran más difíciles y no entendían cómo abordar un estudio cualitativo sin haber previamente trabajado en el aula los aspectos cuantitativos (García Cruz, 1997). En general, cuando el profesor tiene acceso a material de este tipo valora principalmente aquello que puede aplicar inmediatamente al aula aunque no haya reflexionado sobre las intenciones del investigador, la estructura del material, el papel que debe tener el profesor o el alumno,...

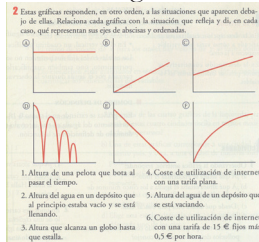
Este material se difundió enormemente a través de los centros de profesores, los antiguos CPR (Centros de Profesores y Recursos) y de los cursos realizados en la universidad para la formación permanente del profesorado. La mayoría de los profesores vieron este documento como una serie de actividades para que los alumnos consolidaran y aplicaran los conocimientos adquiridos después de haber impartido el tema de funciones con lo que quedaba totalmente desvirtuada la concepción y organización inicial de este material. Además apreciaban que las actividades iniciales más cualitativas eran más apropiadas para la enseñanza primaria, aunque algunas situaciones fuesen complicadas para los alumnos de este nivel. Por el contrario, las actividades de la parte B se consideraban más adecuadas para la enseñanza secundaria, en particular la última tarea, donde se plantea una situación en la que la función a estudiar consta de varias variables. Es cierto que este tipo de metodología chocaba con lo que se había hecho hasta entonces en las aulas y los profesores no habían recibido formación para ver cómo abordar la enseñanza desde un punto de vista distinto de lo que en aquel momento se consideraba importante. Además se valoraba lo que el alumno era o no capaz de hacer según concepciones previas del profesor que no estaban basadas en investigaciones previas.

A partir de la utilización de estas actividades por parte de los profesores, también los libros de texto empezaron a incorporar desde entonces actividades similares a las incluidas en el material original. Algunas de las actividades son el resultado de una leve modificación, adaptándolas al contexto español o variando su enunciado. En las siguientes tres imágenes se pueden ver tres situaciones muy similares. La de la izquierda ha sido extraída del libro original, la segunda

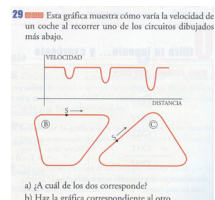
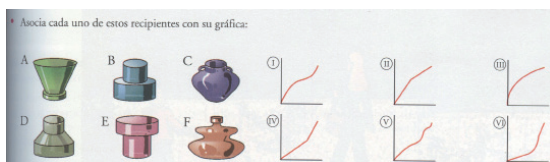
muestra una situación casi idéntica utilizando las mismas variables pero invirtiendo la relación entre las variables y la tercera representa una estructura muy similar aunque varía el contexto las variables son distintas. En todas ellas el objetivo es establecer la relación entre dos variables y coordinarlo con su representación utilizando dos ejes cartesianos. Se trata de que el alumno razone cualitativamente comparando las posiciones de los puntos en la gráfica.



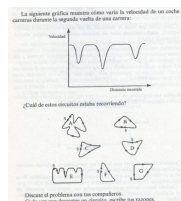
La siguiente tarea aparece también en casi todos los libros de educación secundaria con ligeras variaciones. Se trata de asociar el enunciado verbal de una situación relativa a una variación con la gráfica correspondiente.



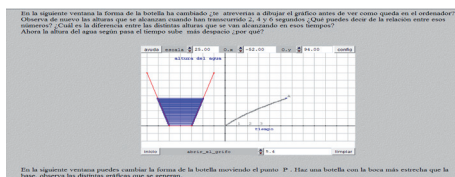
En otras tareas se trata de establecer la relación entre cierto gráfico o esquema y la representación gráfica en ejes cartesianos de una situación asociada al primer gráfico. El centro de atención está puesto en la interpretación de máximos, mínimos, longitudes de los intervalos y periodicidad. Prácticamente, en todos los libros de texto actuales podemos encontrar ejercicios relativos a circuitos de carreras. En este caso se incluye la tarea original del Shell Centre, junto con una tarea de un libro de educación secundaria español. Aunque se pueden observar las similitudes entre ambas, en la primera se fomenta la discusión combinando el razonamiento y la comunicación matemática, mientras que en la segunda, las preguntas se formulan de forma estrictamente operativa sin fomentar la utilización razonada del lenguaje matemático.



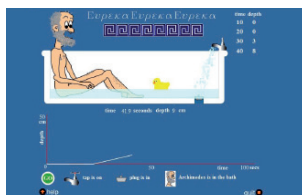
Finalmente tenemos los típicos ejercicios en los que hay que establecer la forma de la gráfica en función de la forma de un recipiente que se está llenando de un cierto líquido con lo que se pretende que el alumno comprenda la noción de gradiente o como se relaciona el incremento en una variable con el incremento en la otra.



También se han desarrollado diferentes aplicaciones informáticas a partir de estas ideas como la creada por Agustín Muñoz Núñez con el programa Descartes sobre llenado de botellas de diferentes tamaños que se puede ver en: http://descartes.cnice.mec.es/Descartes1/3_eso/Graficas_expresion_verbal_y_grafica/graficas.htm



Aunque la versión original del programa Eureka desapareció puesto que era obsoleta para los ordenadores actuales y no se realizaron mejoras o adaptaciones para los nuevos sistemas informáticos, se puede encontrar en internet una aplicación muy parecida al *Eureka* original con mejoras gráficas, bajo el título *Bath time with Arquimedes*, que se puede ver en la página web de *Maths Online*: <http://www.mathsonline.co.uk/nonmembers/gamesroom/sims/archi/archi4.html>



Esta aplicación tiene varios elementos en los que se convinan los aspectos manipulativos con los gráficos y los aritméticos lo que permite obtener una visión global de la noción de variación y dependencia funcional. Se puede seleccionar cuándo sale el agua del grifo, si el tapón está o no puesto, si Arquimedes está o no en la bañera. Al

mismo tiempo que se produce el llenado de la bañera se va construyendo la representación gráfica correspondiente en ejes cartesianos que muestra la relación funcional y una tabla de valores que asigna al tiempo trascurrido la profundidad que tiene el agua.

5. CONCLUSIONES

En su momento, este material supuso una gran innovación respecto de lo que se estaba haciendo hasta el momento en la enseñanza de las matemáticas. Incorporaba el resultado de investigaciones tanto sobre las dificultades del concepto de función como de las relativas al diseño de material docente al aula. Su éxito fue inmediato y se divulgó rápidamente entre los profesores de secundaria que encontraron en este material, ejemplos de situaciones para acercar el concepto de función a los alumnos. Pero la selección de las actividades y la puesta en práctica de éstas fue totalmente acrítica y realizada bajo una visión totalmente clásica de los tipos de problemas que se hacían en la aulas. Al aislar estas actividades del material tal como fue concebido y combinarlas con materiales tradicionales, perdían todo su carácter innovador y cubrían otros objetivos distintos de aquellos para los que fueron diseñadas. En los libros de texto, aunque ha supuesto un cambio respecto del planteamiento tradicional de este tópico matemático, las actividades también se han incorporado sin tener en cuenta todo el potencial que tenían en sus orígenes.

REFERENCIAS

- GARCÍA CRUZ, J.A. (1997) Investigadores y profesores: dos culturas. En L. Puig (ed.) Investigar y enseñar: variedades de la educación matemática. Grupo Editorial iberoamericana: Bogotá, 109-121.
- JANVIER, C. (1978). The interpretation of complex Cartesian graphs representing situations –studies and teaching experiments-. Tesis doctoral sin publicar. University of Nottingham, Shell Center for Mathematics Education & Université du Québec, Montréal.
- PHILLIPS, R (1982) An investigation of the microcomputer as a mathematics aid. *Computer and Education*, 6, 45-50.
- RICO, L (2009) Sobre las nociones de representación y comprensión en la investigación en educación matemática, *PNA*, 4(1), 1-14.
- SHELL CENTRE (1990). *El Lenguaje de funciones y gráficas*. (Traducción de Félix Alayo). Ministerio de Educación y Ciencia. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

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

Sara González Gómez
saragg@usal.es
Universidad de Salamanca

I. EL ESCENARIO UNIVERSITARIO DE LA SEGUNDA MITAD DEL FRANQUISMO

La universidad española de la década de los cincuenta experimentó el tránsito por dos etapas radicalmente opuestas. Entre 1951 y 1956, bajo el ministerio de Joaquín Ruiz-Giménez, el panorama universitario resultó vivificado gracias a una serie de acciones de carácter liberalizador o aperturista. Una serie de sucesos estudiantiles, acontecidos en Madrid en el año 1956, sirvieron al Régimen como el detonante para poner fin a dicho periodo. Se produjo entonces un cambio ministerial representado por la figura de Jesús Rubio García-Mina, con el que se reemprendieron acciones encaminadas a la restauración del orden y el control.

La universidad española de finales de los cincuenta se encontraba en una situación verdaderamente complicada; acusaba una gravísima deficiencia de recursos materiales y humanos y urgía la puesta en marcha de grandes cambios. En líneas generales, la organización de la universidad española del periodo que nos ocupa seguía conservando las características de los primeros años del franquismo: centralismo, conservadurismo, autoritarismo, carestía de recursos económicos y humanos, etc.

La llegada de Manuel Lora-Tamayo como Ministro de Educación (1962-1968) imprimió definitivamente en el sistema educativo un modelo de desarrollo tecnocrático. Uno de los cambios más significativos en el ámbito universitario durante esta etapa fue el desarrollo de las primeras acciones encaminadas al fomento de la investigación, hasta entonces denostada y carente de todo apoyo gubernamental.

Empero, desde principios de los años cincuenta la vida de la institución universitaria se reorientó inevitablemente gracias a las acciones desarrolladas por algunos docentes, la inserción de nuevas secciones en las facultades, el aumento progresivo del número de estudiantes, el incipiente aumento del acceso de la mujer a la formación superior y otros muchos aspectos que permitieron desencorsetar ligeramente la universidad franquista.

La Universidad de Salamanca (USAL) no escapaba a aquellas coordenadas generales. Su ilustre pasado y el renombre adquirido durante siglos no la libraban, ni mucho menos, de las condiciones impuestas por el franquismo. Tras el paso de Antonio Tovar Llorente por la institución, el timón rectoral entre los años 1956 y 1970 estuvo dirigido por: José Beltrán de Heredia y Castaño (1956-1960), catedrático de Derecho Civil; Alfonso Balcells Gorina (1960-1968), catedrático de Patología General y Propedéutica; y Felipe Lucena Conde (1968-1972), catedrático de Química Analítica.

Estos tres rectorados presentaron características muy diferentes pero en los mismos se mantuvo una constante que interesa resaltar: una elevada presencia de estudiantes extranjeros en las aulas salmantinas. El análisis de este aspecto explica datos relevantes en relación al funcionamiento de la institución salmantina del segundo franquismo.

Dependiendo de la actividad a la que hagamos referencia obtendremos unas u otras conclusiones. La fuerza hispanoamericana se hace patente a través del análisis de la matrícula de extranjeros en las cuatro facultades que en esos momentos funcionan en la USAL. Si atendemos a cursos específicos de la Facultad de Filosofía y Letras, nos encontramos con un flujo mayoritario de estudiantes británicos en el Curso Superior de Filología Hispánica; sin embargo, los alumnos de procedencia norteamericana llegaban de manera masiva al Curso de Verano para Extranjeros, en claro contraste con los de procedencia europea.

La celebración de las V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca bajo el lema «Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)», ofrece un marco idóneo para el análisis de la presencia académica inglesa en la Universidad de Salamanca durante el franquismo. La relación, el intercambio y la influencia mantenida entre Salamanca y el Reino Unido son objeto de este trabajo, que pretende desenmarañar un asunto que no ha sido abordado hasta el momento y que puede aportar una información significativa a línea de investigación dedicada a la Historia de las Universidades.

II. ESTUDIANTES DE PROCEDENCIA BRITÁNICA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Como ya se ha mencionado, la institución salmantina de la segunda mitad del franquismo consiguió atraer a un número importante de estudiantes extranjeros, a pesar de las duras condiciones universitarias generales. En el caso que nos ocupa, dos fueron las actividades claves a través de las cuales se recibieron a alumnos de procedencia inglesa. Ambas se desarrollaron dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, centro en el que impartían su docencia docentes tan destacados como Fernando Lázaro Carreter, César Real de la Riva o Martín Sánchez Ruipérez, entre otros. Destacó sobremanera el Curso Superior de Filología Hispánica que acogió, de manera mayoritaria en todas sus ediciones, a alumnos procedentes de Gran Bretaña. Por su parte, el Curso de Verano para Extranjeros inaugurado en el año 1964 también atrajo un considerable número de estudiantes británicos, aunque en este caso no de forma masiva.

Curso Superior de Filología Hispánica

Esta nueva oferta formativa se puso en marcha en la USAL en los primeros años de la década de los cincuenta, demostrando desde el principio una excelente aceptación por parte del alumnado extranjero. En el curso académico 1950/51 se estrena-

ron sus primeras actividades, no obstante el reconocimiento oficial no llegaría hasta la promulgación de una Orden con fecha de 11 de septiembre de 19521. De acuerdo a la misma se estableció su creación y funcionamiento, con carácter oficial y permanente, alegando que en los dos cursos desarrollados se habían cumplido adecuadamente los objetivos planteados por la Facultad de Filosofía y Letras al Ministerio de Educación Nacional. Aquellos dos fines fundamentales se redactaban del siguiente modo:

En primer lugar, reunir en sus aulas a los profesores extranjeros que se dedican en sus respectivos países a la enseñanza del español, desarrollando para ellos programas especiales de las más importantes disciplinas filológicas, con arreglo a los criterios que rigen en la Universidad española. Y también dotar a los licenciados españoles de Filosofía y Letras que no hayan cursado los estudios de la Sección de Filología Románica, y que aspiren a lectorados y cargos de profesor de español en el extranjero de aquellos conocimientos imprescindibles para el mejor cumplimiento de sus aspiraciones

El Curso Superior de Filología Hispánica tenía una duración de cuatro meses, de febrero a mayo, y en el mismo se combinaba la docencia con excursiones, visitas a los principales monumentos de la ciudad y un curso diario de español práctico. Las asignaturas que cursaban los estudiantes extranjeros que llegaban a Salamanca interesados por estas enseñanzas eran: Lengua española, Literatura española, Historia de España, Historia del Arte Hispánico y Geografía de España. Para la realización del curso de español se procedía a la división de los alumnos en pequeños grupos, de acuerdo a su procedencia, de los que se hacían cargo algunos colaboradores del curso.

La inauguración del mismo se llevaba a cabo con un acto académico en el Aula Magna de la facultad, en el que se impartía la primera lección. Destacaron las intervenciones de Miguel Delibes en el año 1958, con una conferencia dedicada a «La novela y los novelistas españoles de nuestros días», o la pronunciada por Fernando Lázaro Carreter un año después, bajo el título «El teatro de García Lorca».

La importancia de este curso en relación a la presencia de estudiantes británicos en las aulas charras fue decisiva. Un análisis de los datos de matrícula por procedencia geográfica nos muestra que, entre 1955 y 1970, fueron los alumnos mayoritarios en todos los cursos celebrados, a excepción del año 1969/70 en el que éstos eran superados por los norteamericanos. La tabla que se presenta a continuación recoge los datos de matrícula británica en esta actividad, el total de alumnos matriculados en cada una de sus ediciones y el porcentaje que el alumnado británico representaba respecto al total:

Cursos	1955/56	1956/57	1957/58	1958/59	1959/60	1960/61	1961/62	1962/63	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70
Alumnos de Gran Bretaña	18	18	26	30	12	14	14	26	21	25	26	27	42	29	19
TOTAL curso	55	57	67	63	55	62	60	67	68	65	85	65	55	63	101
% del total	33%	31,5%	39%	47,5%	22%	22,5%	23,5%	39%	31%	38,5%	30,5%	41,5%	76,5%	46%	19%

Tabla 1: Estudiantes de Gran Bretaña en el Curso Superior de Filología Hispánica (1955-1970). Elaboración propia

Durante los años cincuenta la tendencia en la matrícula fue ascendente pero llegado el curso de febrero-mayo de 1960 ésta se desplomó, curiosamente en el año en el que se procedía a la firma del Convenio Cultural entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte², que pretendía animar las relaciones culturales, científicas e intelectuales entre ambos. Los tres años siguientes la matrícula se mantuvo en números más bajos pero, posteriormente, ésta volvería a incrementarse.

De cualquier modo, la lectura de estos datos nos muestra que la presencia de estudiantes británicos en el Curso Superior de Filología Hispánica fue notable, haciendo de esta actividad uno de los principales focos de captación con los que contó la USAL durante la segunda mitad del franquismo. Sin duda, los estudiantes británicos vieron en este curso una eficaz vía para el estudio del español, idioma que cobraba una incipiente demanda por parte del gobierno inglés para la docencia en sus centros escolares.

Curso de Verano para extranjeros

Esta propuesta docente inició su andadura durante el verano de 1964. Con ella se pretendía dar respuesta a un número importante de solicitudes de diferentes países que, de forma reiterada, se ponían en contacto con la Facultad de Filosofía y Letras de la USAL para solicitar este tipo de servicios. Dicha actividad supuso uno de los cauces más efectivos para la llegada de estudiantes de diversas procedencias, durante la época estival, a la institución universitaria salmantina.

El esquema docente que se planteaba resultaba ciertamente similar al del Curso Superior de Filología Hispánica; en líneas generales parece que se tomó ejemplo de éste al considerar que los resultados que había venido ofreciendo eran satisfactorios. Las asignaturas impartidas eran: Lengua y Literatura Española, Historia y Geografía de España, Arte Español y Pensamiento Español Contemporáneo; las mismas se acompañaban de conversaciones dirigidas sobre temas de la vida española, excursiones culturales y visitas a la ciudad.

Fue este curso una segunda vía a través de la cual se recibieron, durante unos meses, a estudiantes extranjeros en la USAL. Pero en este caso, a diferencia del anterior, la presencia inglesa no fue multitudinaria. Las principales procedencias geográficas de los alumnos del Curso de Verano fueron Norteamérica, Francia³, Inglaterra y Alemania⁴. Aunque vinieron alumnos de un sinfín de países -Bélgica, Holanda, Italia, Canadá, Suecia, Suiza, Japón, Dinamarca, Austria, entre otros-, éstos llegaron en un número sustancialmente menor a aquellos cuatro. Por este motivo, se ha elaborado una tabla que recoge los datos de los cuatro principales países, el número total de matriculados en el curso y el porcentaje respecto al total que representaron cada uno de ellos. A partir de estos datos se deduce una significativa aunque no abundante afluencia de estudiantes británicos al Curso de Verano para extranjeros de la Universidad de Salamanca.

Cursos	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70
Norteamérica % del total	5 4,5%	207 45%	381 49,5%	527 50,5%	579 50%	635 44%	648 41,5%
Francia % del total	84 75%	138 30%	256 33%	341 32,5%	303 26%	420 29%	402 26%
Inglaterra % del total	3 2,5%	35 7,5%	51 6,5%	48 4,5%	55 5%	61 4%	71 4,5%
Alemania % del total	7 6%	24 5%	15 2%	29 3%	26 2%	32 2%	33 2%
TOTAL Curso Verano	112	462	772	1047	1159	1443	1556

Tabla 2: Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Salamanca. Elaboración propia

Los dos cursos señalados sedujeron al alumnado extranjero y a través de los mismos se consiguió mantener una importante presencia de estudiantes de diferentes procedencias en la universidad salmantina. En lo que respecta a enseñanzas especiales, la Facultad de Filosofía y Letras fue el motor más importante para la atracción de extranjeros. Si realizamos ese análisis atendiendo a las carreras desarrolladas en las cuatro facultades universitarias en funcionamiento –Medicina, Derecho, Ciencias y Filosofía y Letras–, la lectura resultante es diferente: los estudios de Medicina fueron el principal foco de atracción de estudiantes extranjeros, principalmente procedentes de Latinoamérica.

El desarrollo y funcionamiento del sistema educativo superior en Europa distaba mucho de las condiciones universitarias en las que se encontraban en Latinoamérica. La necesidad de graduados y especialistas que existía en Iberoamérica obligó a muchos de ellos a desplazarse a España para realizar su formación superior. La Facultad de Medicina de Salamanca resultó beneficiaria de esta situación.

III. ESTUDIOS DE LENGUA INGLESA EN LA UNIVESIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Filosofía y Letras – Sección de Filología Moderna

La USAL contó con esta sección desde el año 1952, momento en el que arranca de un modo experimental gracias al decisivo impulso dado por Antonio Tovar⁵. El visto bueno del Ministerio de Educación Nacional no se produjo hasta el año 1954⁶. Fue la primera sección de este tipo creada en España, ejemplo que tomaron rápidamente otras universidades españolas, conscientes del crédito que representaban tales estudios. La excelente acogida y el progresivo incremento del alumnado favorecieron a esta facultad universitaria. Asimismo, gracias a la implantación de estos estudios, la USAL se convirtió en referente para la formación de profesores de Enseñanza Media de inglés y francés.

De acuerdo a la orden que estableció las enseñanzas de esta sección⁷, cada alumno elegiría dos idiomas de entre los ofertados -francés, inglés, alemán e italiano-, con la única condición que no podría simultanearse el francés y el italiano. Los idiomas cursados, a efectos de la intensidad de su estudio, se convertirían en primera y segun-

da lengua una vez iniciado el segundo curso de especialidad. Los idiomas elegidos por los alumnos durante estos años fueron preferentemente el inglés y el francés.

El 30 de junio de 1960, el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras dirigió un escrito al Ministro de Educación Nacional, exponiendo las nuevas necesidades creadas por la sección de Filología Moderna⁸. A través del mismo se constata la importancia que comienza a darse al inglés. Se manifestaba que, transcurridos ya ocho años desde su creación, resultaba redundante insistir en la justificación de dichos estudios; a pesar de ello, el escrito recogía el siguiente prolegómeno:

Salta a la vista sobre todo que en el mundo actual el conocimiento de la lengua y de la cultura de los países de habla inglesa es algo ineludible en todos los niveles, y que la Universidad tiene que enfrentarse con la formación del profesorado que, en los diversos grados y tipos de enseñanza, ha de atender a estas disciplinas. Buena prueba de que con la creación de la nueva Sección el legislador estaba satisfaciendo un auténtica necesidad de nuestra sociedad, es el hecho de que las Universidades de Madrid, Barcelona y Zaragoza siguieran de cerca a ésta de Salamanca en el establecimiento de secciones semejantes.

Tras la acreditación del importante número de alumnos matriculados, con bastante diferencia respecto a las otras dos secciones de la facultad salmantina, y los estudios tanto teóricos como prácticos que debían cursar los mismos, se planteaba la necesidad de un aumento de la dotación económica que permitiera la contratación de un profesorado cualificado.

La escasa asignación económica que percibían los docentes queda manifiesta en este informe. Dentro de la sección existía un elevado número de encargos de curso y de adjuntía, que se confiaban a encargados de cátedra, por los que recibían mensualmente cantidades ciertamente escasas. Ante esta situación, el Decano realizaba la siguiente denuncia: «ante una compensación económica tan exigua resulta imposible materialmente hacer venir a España a profesorado titulado extranjero». Entendiendo que la calidad de las enseñanzas prácticas impartidas en esta sección debía correr regularmente a cargo de profesores nativos, debidamente graduados, y «mientras no se establezca una conveniente tradición científica de estos estudios, las enseñanzas teóricas deben igualmente ser confiadas a profesores extranjeros»⁹. Se proponía al Ministro, entre otras, la conveniencia de tomar las siguientes medidas: creación de la categoría académica de «Lector»; dotación de una plaza de Lector, desempeñada por un nativo, por cada una de las lenguas enseñadas en la sección. Solicitud de una remuneración económica justa para los mismos, infiriendo que sólo de este modo habría posibilidades de contar con profesorado extranjero competente; concesión de un suplemento económico anual para cada caso en que un encargo de cátedra fuese confiado a un profesor extranjero.

Instituto de Idiomas

La USAL disponía también de un Instituto de Idiomas, dependiente de la misma, en el que se cursaban varios idiomas -inglés, francés, alemán, ruso e italiano- (este último sólo hasta el curso 1955/56). La tendencia en los estudios de idiomas durante el periodo analizado muestra una clara preferencia del estudiante por el francés. Sin embargo, a partir del año 1968 el inglés tomará impulso, situándose como el idioma

con el mayor número de estudiantes dentro de este centro. La progresión irá en aumento durante las décadas siguientes.

En este centro, los estudiantes adquirirían el conocimiento y dominio de otra lengua; la toma de contacto con otra cultura así como las diferentes tradiciones aportaría a estos estudiantes, además de un crecimiento profesional, un importante enriquecimiento personal. El conocimiento de otro idioma abría ya importantes puertas a nivel laboral, cuestión que ha llegado a situarse hoy en día en el primer plano formativo de cualquier profesional.

A continuación, se presenta un gráfico que recoge la evolución comparada del estudio de los idiomas francés e inglés durante el periodo 1955/56 a 1969/70:

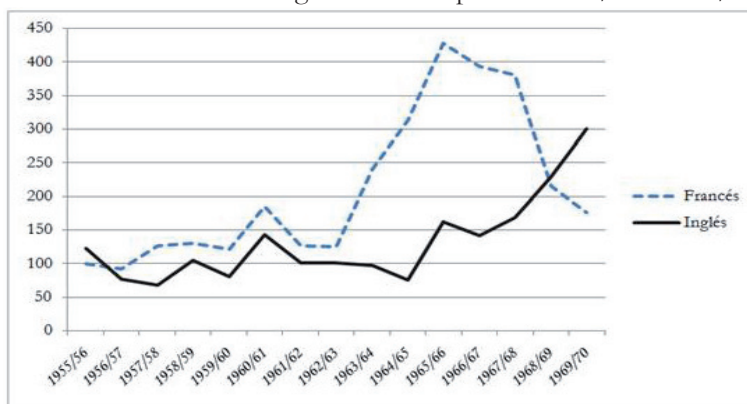


Gráfico: Instituto de Idiomas: francés e inglés. Elaboración propia

IV. BECAS Y AYUDAS UNIVERSITARIAS

A finales de la década de los sesenta comenzó a apreciarse un importante incremento de acciones encaminadas al fomento de las relaciones y el intercambio de carácter educativo entre España y Reino Unido. Así lo atestiguan varias convocatorias de becas y plazas de ayudantes o auxiliares de lengua española para centros docentes británicos. La Comisión General de Protección Escolar y Asistencia Social, en colaboración con la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores así como la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, fue la encargada de poner en marcha dichas acciones.

Los estudiantes de la USAL, especialmente los de la Sección de Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras, aprovecharon esta oportunidad para conseguir un puesto de trabajo en el extranjero. Estas ayudas les permitirían ampliar su currículum, poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria y tomar contacto con una realidad distinta a la española.

A partir del año 1968 se abrieron concursos públicos de méritos para la selección de candidatos que cubrirían plazas de ayudante de lengua española en diferentes centros escolares de Gran Bretaña¹⁰. La primera convocatoria fue de ciento cincuenta plazas, incrementadas a doscientas en el curso 1969/70 y llegando a ascender a doscientas cincuenta cuando el régimen franquista tocaba a su fin. La oferta cubría el año

académico completo, del 15 de septiembre a finales de julio del año siguiente, y estaba remunerada con cincuenta libras mensuales, cantidad escasa en relación al nivel de vida británico. La labor del ayudante consistía en impartir clases de conversación en español, durante doce horas semanales, dentro del centro al que hubiera sido asignado.

Durante la segunda mitad de la década de los sesenta se inició también la concesión de becas encaminadas al perfeccionamiento del profesorado español de inglés¹². En este caso el número era bastante limitado pues sólo se ofertaban diez becas para todo el territorio nacional; por otro lado, se daba preferencia en la solicitud a los catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Escuelas Superiores de Comercio. Asimismo, se hacía referencia a la prioridad de aquellos catedráticos que fueran tutores de becarios. Estaban dotadas con una cantidad de sesenta libras, que cubrían los gastos de alojamiento y matrícula del beneficiario, y su finalidad era la asistencia a cursos específicos que se desarrollaban en los meses estivales. En el verano de 1968, por ejemplo, se ofertaron los cursos: «Modern English Language and Literature» en Durham, «English Language and Twentieth-Century Literature» en Southampton, «Contemporary English Literature and Language» en Birmingham y Swansea.

Estas becas abrieron una pequeña puerta a los estudiantes y docentes de toda España. La política universitaria comenzaba a dar los primeros pasos para el fomento de la movilidad tanto de docentes como de estudiantes. Gracias a estas iniciativas se puso en marcha la formación de unos graduados necesarios para el país y que en esos momentos contaban además con unas buenas salidas profesionales. Por tanto, la política de becas emprendida por el Ministerio de Educación y Ciencia, aunque tímida, supuso un paso importante en la formación de estos profesionales; por otro lado, los estudios de inglés empezaron a tomar fuerza en nuestro país.

V. ACUERDOS DE COOPERACIÓN E INTERCAMBIO

El Convenio Cultural firmado entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte en el año 1960, referenciado anteriormente, estableció las primeras bases para el intercambio entre ambos países. Dos de sus artículos resultaron cruciales en el ámbito universitario: el artículo tres decía, «los Gobiernos contratantes fomentarán el intercambio, entre sus respectivos territorios, de profesores, estudiantes e investigadores de todas las ramas de saber, incluidas las actividades científicas y métodos técnicos»; y el artículo cuatro declaraba, (...) *considerarán la concesión de becas y bolsas de estudio de tal forma que puedan los nacionales del país proseguir o emprender estudios, instrucción técnica o investigaciones en el territorio del otro.*

La firma de aquel convenio supuso el punto de partida de unas relaciones que se verían intensificadas en el transcurso de 1955 a 1970. Universidades y centros escolares británicos se pusieron en contacto con los responsables ministeriales en educación para ofrecer distintos intercambios, puestos de trabajo, colaboraciones, etc. La respuesta de las universidades españolas fue, por regla general, afirmativa y siempre dispuesta a la cooperación.

En la USAL de los años sesenta se llevaron a cabo dos acuerdos de cooperación, con la Universidad de Cambridge y con el Lanchester College of Technology, que trataremos a continuación dada su pertinencia dentro de este trabajo.

La *Universidad de Cambridge* se puso en contacto por primera vez con la USAL el día 10 de octubre de 1967¹², exponiendo su deseo de establecer nuevos lazos con centros universitarios europeos, concretamente «con las universidades más importantes de España, Francia, Holanda, Alemania e Italia». Entre ellas se encontraba la USAL, a la que acude el presidente de aquella universidad para cerrar las condiciones del concierto entre ambas. Fue recibido éste por el Catedrático Cesar Real de la Riva en noviembre de 1967, por encontrarse el entonces Rector Alfonso Balcells en la Universidad de Lieja (Bélgica). Los acuerdos alcanzados fueron los siguientes:

- Comenzar con el envío de un catedrático a la Universidad de Cambridge, a partir del año 1968, por un periodo de tres o cuatro meses. El objetivo principal era que éste conociera académica y socialmente la vida de aquella universidad, poniéndose en relación con su profesorado e instituciones. Se contemplaba asimismo la posibilidad de aprovechar dicha estancia para la realización de investigaciones en laboratorios o bibliotecas. La subvención destinada a esta actividad correría a cargo de la USAL, por un importe de 1000 libras.

- Conveniencia de establecer, a partir del curso 1968/69, dos becas por parte de cada una de las universidades con las que sus graduados o licenciados tuvieran la oportunidad de pasar unos meses formándose e investigando en el otro país.

- La Universidad de Cambridge se comprometía a realizar las gestiones pertinentes para la propuesta de los mejores profesores a la Sección de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la USAL. La institución salmantina haría lo mismo desde su Sección de Lengua y Literatura española.

Esta visita y los acuerdos que trajo consigo fueron alabados por los representantes de las facultades salmantinas -Pablo Beltrán de Heredia, Martín Sánchez Ruipérez y Pedro Amat Muñoz- que se reunieron también con el Presidente de la Universidad de Cambridge. Los efectos que estas fructíferas relaciones traerían consigo para la Sección de Modernas de la USAL se dejarían sentir ya en la década de los setenta: mayor cooperación en investigación, incremento del intercambio a nivel post-graduado y post-doctorado, mayor conocimiento de los modelos educativos desarrollados por ambas instituciones, etc.

El 8 de junio de 1966, la USAL recibe un comunicado del *Lanchester College of Technology de Coventry*¹³ anunciándole su deseo de establecer relaciones académicas. Su objetivo era que los estudiantes de la licenciatura de Lenguas Modernas, de incipiente puesta en marcha, acudieran a Salamanca durante seis meses, becados por el Ministerio de Educación inglés, a realizar cursos que mejorasen sus conocimientos generales del español así como de la cultura del país. Entre otras cosas, se sugería que «un curso que trate las cuestiones de la política, economía y estructura social del país sería de interés especial».

Lo que se deduce de ambos acuerdos es, principalmente, el interés manifiesto por ambas partes de establecer acuerdos y relaciones que redundaran en el beneficio de los estudios superiores de inglés y español en cada uno de los países. Poco a poco se abría una vía de intercambio y se comenzaba a fomentar la tan necesaria movilidad de docentes y estudiantes universitarios. Aunque éstos son los primeros pasos, se trata de un aspecto relevante dentro de la universidad española del momento. La universidad no podía ni debía estar cerrada en sí misma, tenía que adaptarse a las nuevas necesidades del país y de la educación y convenios de este tipo demostraban ese primer esfuerzo, débil pero efectivo, aprovechado y aplaudido por sus beneficiarios.

CONCLUSIONES

Durante la segunda mitad del franquismo se llevaron a cabo las primeras acciones universitarias, bajo la dictadura, encaminadas a fortalecer decididamente las relaciones entre España y Reino Unido. La USAL, a partir de la creación de su Sección de Filología Moderna, impulsó acuerdos y aceptó propuestas inglesas para mejorar la formación de sus estudiantes. Las estancias formativas o de carácter científico en el extranjero comenzaron a tomar fuerza, evidentemente de manera pausada, dado que los equipos de gobierno y el profesorado eran conscientes de la necesidad de las mismas.

El Curso Superior de Filología Hispánica fue el principal foco de atracción de estudiantes británicos con el que contó la USAL; por este motivo, cuando analizamos la presencia académica inglesa durante este periodo, resulta ineludible la alusión a las actividades desarrolladas dentro del mismo así como a sus tasas de matrícula. El Curso de Verano para extranjeros o la matrícula general de estos estudiantes en las cuatro facultades de la USAL atrajo a un número más reducido de estudiantes británicos.

Las condiciones en las que se encontraba la enseñanza universitaria en España jugaron en contra de la recepción de estudiantes de Reino Unido. El sistema universitario español, ciertamente deficitario y con graves carencias, no jugaba a nuestro favor en relación a la atracción de alumnos de aquel país. Si lo comparamos con la llegada de estudiantes latinoamericanos a la USAL las diferencias son abrumadoras: entre 1955/56 y 1970/71 el porcentaje medio que representan estos estudiantes respecto al total de alumnos extranjeros es de un 80,5%¹⁴. La situación del sistema educativo de una y otra zona era muy diferente, por este motivo, el alumno iberoamericano venía a la USAL a realizar su formación universitaria, especialmente a la Facultad de Medicina, mientras que los estudiantes de Reino Unido acudían simplemente a completar sus estudios con cursos o actividades especiales.

La principal conclusión que sacamos del trabajo presentado es que la USAL, incluso bajo las duras imposiciones del franquismo, logró mantener una importante atracción de estudiantes extranjeros hacia sus aulas. El prestigio adquirido durante siglos y su tradición fueron decisivos, pero también lo fueron algunas acciones puntuales de docentes que lucharon por conseguir una universidad mejor, abierta al exterior, receptiva a novedades y, en definitiva, una universidad adaptada a las necesidades sociales del momento; sin el decidido apoyo docente, estas actividades nunca habrían resultado tan fecundas.

Durante la década de los sesenta se puso el punto de partida, dentro del franquismo, a la intensificación de las relaciones entre la USAL y los estudiantes de Reino Unido. La Facultad de Filosofía y Letras fue la gran beneficiaria de estas acciones y en ella se desarrollaron las actividades que resultaron más atractivas para los estudiantes de procedencia británica. La creación de la Sección de Modernas y el profesorado encargado de la docencia dentro de la misma jugaron un importante papel en el fomento de las relaciones universitarias entre Salamanca y Reino Unido.

NOTAS

¹ «Orden de 11 de septiembre de 1952 por la que se crea en la Universidad de Salamanca un Curso Superior de Filología Hispánica», en B.O.E. n.º 269 de 25 de septiembre de 1952.

² «Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte», en B.O.E. n.º 164 de 11 de julio de 1961.

³ Véase GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, pp. 51-66.

⁴ Véase GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana (1809-2009)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2009, pp. 91-106.

⁵ Cfr. RAMOS RUIZ, Isabel.: *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el Rectorado de D. Antonio Tovar (1951-1956)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, pp. 262-265.

⁶ «Decreto de 9 de julio de 1954 sobre ordenación de las Secciones de Filología Moderna», en B.O.E. n.º 210 de 29 de julio de 1954.

⁷ Orden de 18 de junio de 1955 por la que se aprueban las enseñanzas de Licenciatura especializada en la Sección de Filología Moderna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca, en B.O.E. n.º 188 de 7 de julio de 1955.

⁸ Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca -AUSA-, Escrito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca, por acuerdo de la Junta celebrada el 25 de junio de 1960, eleva al Excmo. Señor Ministro de Educación Nacional, acerca de las nuevas necesidades creadas por la Sección de Filología Moderna, folios 137 a 140 correspondientes al Expediente de la Facultad de Filosofía y Letras de 1956/75, Signatura AC 3057.

⁹ Extractos de: AUSA, folio 138 correspondiente al Expediente de la Facultad de Filosofía y Letras 1956/75, AC 3057.

¹⁰ «Resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social por la que se hace pública convocatoria para cubrir 150 plazas de Ayudantes de español en centros docentes de Gran Bretaña, en intercambio con dicha nación, para el curso 1968/69», en B.O.E. n.º 25 de 29 de enero de 1968.

¹¹ Véase, por ejemplo: «Resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social por la que se hace pública la convocatoria de diez becas para el verano de 1967 en intercambio con el Gobierno de Gran Bretaña para cursos de perfeccionamiento del profesorado», en B.O.E. n.º 31 de 6 de febrero de 1967 o «Resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social por la que se hace pública la convocatoria de diez becas para el verano de 1968 en intercambio con el Gobierno de Gran Bretaña, para cursos de perfeccionamiento del profesorado», en B.O.E. n.º 39 de 14 de febrero de 1968.

¹² AUSA, Correspondencia del Rector Alfonso Balcells Gorina con universidades extranjeras, octubre de 1960 a agosto de 1969, signatura: AC 4315/5, sin paginar.

¹³ AUSA, Correspondencia del Rector Alfonso Balcells Gorina con universidades extranjeras, octubre de 1960 a agosto de 1969, signatura: AC 4315/5, sin paginar.

¹⁴ Dato obtenido del análisis de: AUSA, Memorias Académicas de la USAL, 1955-1971, Rev. 1178/28 a Rev. 1178/41.

EL MODELO TRAINING COLLEGES UNIVERSITARIO Y SUS INFLUENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPAÑOL A TRAVÉS DEL DISCURSO REFORMISTA

Juan Holgado Barroso
jholgado@ceuandalucia.com
CES Cardenal Spínola (Sevilla)

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE UNA INSTITUCIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO INGLÉS

Las instituciones para la formación de los maestros ingleses estuvieron durante mucho tiempo en manos de entidades privadas y religiosas, de tal forma que no podemos hablar de una preocupación o interés estatal hasta las últimas décadas del siglo XIX. Entre los antecedentes institucionales de los Training Colleges citaremos al sistema monitorial de enseñanza mutua y el modelo de alumnos-maestros. El primero, auspiciado por Andrew Bell en 1796 y por Joseph Lancaster en 1798, tiene evidentes influencias protestantes y se basaba en la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y de una serie de principios morales y religiosos con el fin de formar a *bombres virtuosos y miembros útiles de la sociedad*. El sistema instructivo era bastante sencillo: la formación estaba organizada en clases según los niveles, a cada una de las cuales se les asignaba un monitor, que a su vez era el alumno más destacado académicamente, por lo que tenía a su cargo un departamento de enseñanza o de orden. El monitor se rige por un sistema de recompensas que le conceden la facultad de instruir desde el comienzo de la jornada escolar (aunque en un primer momento de la mañana también recibía unas instrucciones específicas), la autoridad y el poder sobre su grupo de alumnos. Se trata de un control rígido del tiempo y las actividades, que permite obtener un gran número de monitores con un bajo coste de acuerdo con la siguiente maquinaria: un maestro que vigila y regula, de acuerdo con un ritmo impuesto a través de distintas señales, actividades múltiples y extremadamente ordenadas para los distintos grupos de alumnos que son dirigidos por sus respectivos monitores bajo un régimen disciplinario basado en la obediencia rápida y ciega a las normas sin que nadie, en ningún momento, pueda dar algún tipo de explicación.

El modelo de alumno-maestro o *pupil teacher*, de influencia neerlandesa, se introduce mediante un Reglamento de 1846 y pretende una formación de cinco años (trece

a dieciocho años) en una escuela primaria pública reconocida por la inspección para poder ejercer dicha función instructiva. En dicha escuela se seleccionaba a una serie de alumnos con trece años de edad para ayudar como aprendices, por lo que recibían una enseñanza suplementaria fuera del horario de clase. Al finalizar su período formativo, el alumno podía ejercer de maestro o ingresar en una escuela normal para continuar su capacitación entre uno y tres años. Los alumnos-maestros eran seleccionados por las autoridades locales de educación, que también eran competentes en la elección de las escuelas, y recibían una formación teórica y otra profesional o práctica supervisadas por la dirección de la escuela y por los inspectores, que podían retirar el título de *student-teachers* a aquellos que no respondían a las condiciones legales o que no reunieran las capacidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza. Pero el sistema *pupil teacher* provoca reacciones en el sentido de que los estudiantes recibían una formación deficitaria y escasa en relación a lo que se dictaba en las orientaciones al respecto, lo que traerá consigo un conjunto de reformas: elevar progresivamente la edad de admisión (hasta llegar a los 16 años), limitación de la práctica y concentración de la instrucción complementaria en los *pupil teacher centres* o en escuelas secundarias.

El proceso de intervención de los órganos estatales y públicos se inicia con la creación, en 1835 y a instancias del Parlamento, de las *normal or model schools* con el fin de formar a los futuros maestros aunque no será hasta 1839 cuando se proponga la creación de una escuela normal estatal. Uno de los momentos claves en la institucionalización profesional pública es la creación en 1839, por parte del Parlamento, de un Comité de educación para promover la educación popular y, entre otras medidas, proponer la creación de una escuela normal estatal para formar un cuerpo de maestros competentes siguiendo los modelos alemán y francés, personal que más tarde será el encargado de dirigir las instituciones normalistas en las distintas zonas del país, que a su vez se convertirán en referentes de otras escuelas. Dentro del mismo establecimiento se reunirían la propia escuela normal, una escuela y un internado para niños, con el fin de poder realizar sus prácticas los alumnos normalistas. El proyecto provoca la reacción de las dos entidades que prácticamente controlaban la formación de los maestros, la *National Society for Promotion the Education of the Poor* (anglicana) y la *British and Foreign School Society* (cuáqueros), actitud que Lorenzo Luzuriaga justifica por el hecho de que la propuesta suponía un debilitamiento confesional al disponer que la enseñanza religiosa se dividiera en dos modalidades, una especial y otra general. Esto conduce al fracaso del proyecto pues el crédito concedido por el órgano parlamentario para la creación de las escuelas normales se repartió entre dichas sociedades con el fin de que crearan sus propias escuelas.

En este contexto no se debe olvidar el papel y predominio de estas sociedades en la enseñanza inglesa durante la primera mitad del siglo XIX aunque a partir de 1833 el gobierno comenzará a intervenir en los asuntos educativos, recogiendo en sus presupuestos una partida para la construcción de escuelas. No obstante, y a pesar de que el citado Reglamento de 1846, que introducía el *pupil teacher's system*, supuso una mejora y el modelo predominante hasta finalizar el siglo XIX, la Iglesia de Inglaterra comienza a fundar centros y sus alumnos recibirán becas provenientes del presupuesto público.

Será a mediados del siglo cuando se hace más patente la intervención estatal a pesar de los esfuerzos de la Iglesia anglicana por controlar la educación popular y la formación de los maestros aunque hasta la *Education Act de 1870* no aparece un proyecto de ley que pretendía la constitución de un sistema de educación nacional, con especial atención a la enseñanza elemental, iniciándose de esta forma un proceso de laicización de los asuntos educativos. El proceso culmina en 1899 con la creación del *Board of Education* (Ministerio de Educación), de tal forma que al terminar el siglo Inglaterra contaba con un sistema educativo fundamentado en los organismos locales y en las confesiones religiosas, y un Estado con una intervención muy escasa, que exigía un mínimo de condiciones materiales y pedagógicas de acuerdo con el apoyo económico que prestaba. En este sentido, el caso inglés, más que responder a las exigencias instructivas derivadas de la revolución industrial, se explica desde la teoría del conflicto entre grupos sociales y que va a condicionar y explicar el proceso de escolarización. Precisamente la reforma de 1870 supone el establecimiento de un sistema de enseñanza fruto del compromiso entre la iniciativa privada y religiosa y la participación municipal, con un Estado limitado a conceder ayudas y establecer unos requisitos mínimos de funcionamiento y organización.

Los Training Colleges se crean en 1860 como consecuencia del aumento de la educación elemental y la necesidad de formar a un personal docente que pudiera atender las nuevas demandas. El ingreso se realizaba mediante un examen de admisión para posteriormente recibir una capacitación de dos años bajo un programa elaborado por el Consejo de Educación y que suponía una ampliación de los estudios elementales, sin ninguna conexión con la enseñanza secundaria y superior. En principio se reconoce a las instituciones privadas que ya se encargaban de dicha capacitación y no se crean instituciones públicas, plasmándose en un sistema uniforme y excesivamente ordenado de acuerdo con el ideal del seminario alemán, donde todos los centros eran residencias de estudiantes dirigidas por instituciones religiosas y privadas. Desde mediados del XIX aumentan las ayudas a las entidades privadas, especialmente las destinadas a la formación del magisterio pero con un escaso control de los organismos estatales a pesar de las tentativas de la Comisión real presidida por el Duque de Newcastle (Informe Newcastle de 1861). Pero, como tantos otros proyectos de ley educativos, las propuestas fueron rechazadas en el Parlamento debido a las disputas confesionales.

En las dos décadas siguientes se pone en cuestión la formación de los maestros y la razón de ser de las instituciones dedicadas a tal fin y ya en 1886 la Comisión parlamentaria encargada del estudio de la enseñanza en Inglaterra recomienda reformar dicha formación, elevar los años de estudios y crear los training colleges universitarios. Así, dos años antes existían 42 training colleges privados, 164 escuelas públicas de maestros y 21 de maestras. Se produce un aumento de los establecimientos y de los años de estudio, autorizando a los Institutos universitarios (el primero fue el *King's College* de Londres) para organizar una sección de educación, en la que se podía obtener el título después de tres años de estudio.

Ya entrado el siglo XX se aprueba la Education Act de 1902, que permite la participación de los municipios y condados en los establecimientos y supone una reforma

fundamental al establecer que los futuros maestros deberían realizar una preparación previa en las escuelas secundarias de manera que aumenta la formación y se fija uno de los principios básicos y compartidos por otras experiencias europeas: la creación de dos niveles interrelacionados, uno de instrucción general, académica y enciclopédica en instituciones de enseñanza secundaria y otro, de capacitación profesional, práctica y pedagógica en centros específicos que tendrá su máxima expresión en el nivel universitario. A partir de estos momentos se configuran dos modalidades que van a perdurar a lo largo del siglo XX y que han marcado de una manera muy peculiar la educación de los maestros ingleses. En primer lugar, los estudios seguidos en los training colleges, donde se obtiene el diploma acreditativo después de dos años de estudios, y en segundo lugar, la formación recibida durante cuatro años en los departamentos de educación de las universidades. Esto lleva a Lorenzo Luzuriaga a hablar de tres grandes rasgos del modelo inglés: la falta de uniformidad y de homogeneidad, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo-organizativo; la ausencia de planes de estudio y de programas oficiales rígidos sino que son entendidos como indicaciones o sugerencias generales y en tercer lugar, la falta de un intervencionismo estatal propio de otros países europeos, lo que hace que el Estado se limite a *subvencionar y a inspirar, por medio de la inspección y de los exámenes, las sostenidas y organizadas por las universidades, los municipios y los particulares; pudiéndose decir que ninguna de ellas es pública, pero que tampoco es completamente privada*¹.

José Castillejo, institucionista, conocedor y defensor del modelo inglés y cuya tesis doctoral en Filosofía y Letras trató sobre la educación en dicho país, habla del abstencionismo estatal como un rasgo propio del pueblo inglés contrario al intervencionismo y al centralismo pero también como un medio de potenciar la iniciativa privada, sus experiencias, sus modelos institucionales y su papel histórico en el desarrollo de la educación en todos sus niveles. Reconoce que la intervención y el control educativo estatal ha sido más tardío en relación a otros países y *en forma parcial, tímida en su proceso, indirecta en sus métodos, algo acentuada en la enseñanza primaria, más limitada en la secundaria, casi nula en la superior. El Estado no hace fundamentalmente sino disponer de los fondos de la Hacienda pública destinados por el Parlamento a fomentar la educación nacional, y ofrecerlos como subvenciones a las escuelas privadas, de Corporaciones o de los Municipios. Al ofrecerlos fija ciertas condiciones que se exigen a las escuelas si han de percibirlos. Y para ver si esas condiciones se cumplen en cada una, mantiene una inspección*². Juan Uña, otro destacado institucionista, reconoce la tendencia internacional al intervencionismo estatal por el temor al abandono de los asuntos educativos por parte de gobierno incapaces, tal como ocurre en los países europeos pero se muestra partidario de la tradición inglesa que quiere evitar el ideal de gobierno omnipotente y omnipresente y limitar sus funciones a *estimular la acción privada, no descender a regular el detalle, dejar campo libre a la iniciativa personal de las autoridades locales, de los fundadores y de los maestros, nervio del sistema. Este, ahora, que ha de ser resultado de la combinación del poder centralizado del Gobierno con la autonomía de las instituciones docentes y sobre todo, no ha de abandonar el principio, tan fructífero para la nación inglesa, de que se trata, no de enseñar, sino de educar al hombre*³.

En 1899 se produce la unificación de los organismos centrales con competencias educativas, creándose el *Board of Education*, que recibe las atribuciones del

Departamento de Educación y el de Ciencias y Arte y casi todas las correspondientes a la Comisión de Beneficencia, quedando como la autoridad central dedicada a la educación primaria, secundaria y técnica. Desde los primeros años del siglo XX se va extendiendo la participación municipal en la construcción y gestión de los training colleges y configurando un sistema dual de capacitación, los propios training colleges y los departamentos universitarios de educación. Los primeros se convirtieron en la vía institucional más habitual para los estudios de magisterio, donde aproximadamente los dos tercios de los existentes eran seminarios en régimen de residencia y el resto son exclusivamente centros de capacitación. Se presentaban tres modalidades en cuanto a la titularidad: los llamados *libres*, sostenidos por los municipios y de carácter público, los Voluntary Colleges, privados y sostenidos por instituciones religiosas, asociaciones privadas o por las universidades y, por último, los *públicos*, estatales y laicos. Desde la creación del *Board of Education* (1899), la organización, los planes de estudio, los programas y otros aspectos académicos de estos establecimientos deben responder a la normativa dictada por este organismo.

En los training colleges no existe una uniformidad formativa pues se pueden presentar distintos planes de estudios, desde uno a cuatro años de duración aunque la modalidad más implantada era la de dos años. Para el ingreso los aspirantes a maestros debían tener 18 años de edad y superar un examen para poder seguir unos estudios destinados a dar una preparación profesional y continuar la formación general. Las materias básicas a estudiar son las que siguen: Lengua, literatura y composición inglesas, Historia y geografía, Matemáticas, Ciencias físico-naturales, Higiene, Teoría de la música, Principios de enseñanza, Prácticas de enseñanza, Lectura, Dibujo, Labores (maestras), Canto, Ejercicios físicos y Trabajos manuales, que serían objeto de un examen final o *Board's Final Examination* (similar a un examen de reválida fijado por el Ministerio de Educación). Al finalizar el segundo año de estudio, el alumno podía continuar un año más, que podría ser un curso universitario, a impartir en los Departamentos de Educación y que analizaremos más tarde, o un curso de formación profesional aprobado por el Ministerio. Se ofrecía a los alumnos la posibilidad de recibir este tercer año de carrera en un centro extranjero, con dos opciones: una, de especialización lingüística en la lengua del país de destino y otra para ampliar conocimientos de los principios y prácticas profesionales en las escuelas normales y primarias extranjeras y continuar su formación general. Cada training college debía tener una escuela primaria aneja práctica con los siguientes requisitos: primero, ser pública; segundo, estar coordinada con el centro de formación de maestros en cuanto al desarrollo modélico de aspectos instructivos, metodológicos y organizativos y tercero, permitir a la dirección del college una supervisión sobre dichos aspectos, incluyendo el personal docente.

También se contemplaba la opción de poder obtener el título oficial del college tras superar un año de estudios y destinado a aquellos maestros con al menos dos años de experiencia en una escuela elemental pública y dirigido a perfeccionar su capacitación general y profesional. Las materias generales eran: Lengua, literatura y composición inglesas, Historia y geografía, Ciencias físico-naturales, Teoría de la música, Principios

de enseñanza, Trabajo manual, Ejercicios físicos. Junto a estas aparecen otras complementarias, Prácticas de enseñanza, Lectura y recitación, Dibujo, Labores y Canto.

En 1890 se crean los Training Colleges universitarios, lo que supone una nueva modalidad de capacitación docente y la elevación de los estudios de magisterio, vinculándolos a la enseñanza superior, fundación que estuvo precedida por un movimiento docente a favor de dicha integración. La Comisión parlamentaria de educación creada en 1886 y dedicada al estudio de la situación de la enseñanza recomienda la creación de estas instituciones, con externados anejos a las universidades y extraconfesionales, con lo que se quiere acentuar el protagonismo de los organismos públicos en la organización y gestión de esta enseñanza. Para Luzuriaga, los nuevos centros presentan una serie de ventajas: la posibilidad de poner en contacto a los futuros maestros con el profesorado universitario y su prestigio académico, la libertad en la elección de las materias dentro de una oferta variada y en tercer lugar, el examen final de los alumnos pasaba a ser competencia casi exclusiva de sus profesores universitarios.

Los cursos, impartidos por los departamentos de educación de cada universidad, duraban tres años (ampliables a cuatro), para los cuales los aspirantes deberían tener cumplidos los 18 años y haber aprobado un examen de ingreso con un nivel correspondiente a la enseñanza secundaria. El plan de estudios, que como hemos dicho presenta una diversidad institucional, contempla generalmente unas materias profesionales como Teoría de la Música, Pedagogía y Metodología, Prácticas de enseñanza, Lectura y recitación, Dibujo, Labores (maestras) y Canto, a las que se pueden añadir higiene, educación física y trabajos manuales para los alumnos que dedicaban un año a la capacitación profesional. Este repertorio se complementa con materias generales: lengua, literatura y composición inglesa, historia y geografía, matemáticas y ciencias físico-naturales. Al finalizar los estudios los estudiantes debían superar un examen final que les podría permitir un año más de formación profesional dedicado básicamente a las visitas y prácticas en las escuelas primarias públicas y a las enseñanzas de las disciplinas citadas con anterioridad.

INFLUENCIAS DEL MODELO FORMATIVO INGLÉS EN EL DISCURSO REFORMISTA ESPAÑOL

Las influencias inglesas en el modelo español de formación del magisterio se remonta a los primeros planteamientos liberales de creación de las Escuelas Normales y más concretamente desde 1934 cuando oficialmente se decretan tres medidas trascendentales: la creación de una Comisión que se ocupe de establecer una Escuela Normal en Madrid y, más específicamente, la institución de una Escuela Normal de Enseñanza mutua lancasteriana y el nombramiento de comisionados para instruirse en Londres en el método lancasteriano y después organizarlo en España: *Necesitábanse primeros maestros que se pusieran al frente de la proyectada escuela. El Gobierno eligió a dos jóvenes ya bastante instruidos y de disposición acreditada, y los pensionó para que fuesen a Londres con el objeto de aprender los diferentes métodos de enseñanza conocidos*⁴. El gran artífice de todo este movimiento normalista será Pablo Montesino, definido por Gil de Zárate como un *celoso patricio, ardiente promovedor de la educación popular* e ideólogo del sistema educativo liberal. Su exilio inglés le sirvió para conocer de cerca las ideas pedagógicas más avanzadas y el proceso de construcción de los sistemas educativos nacionales de los países europeos

más importantes. Además, desde principios del siglo XIX en el continente se presta un interés especial por las experiencias inglesas del modelo monitorial o de enseñanza mutua como medio para potenciar la educación popular y la formación de los maestros.

Montesino defiende el modelo alemán -que después tiene ocasión de estudiar en Inglaterra- de seminario de maestros desarrollado en función de la extensión de la enseñanza elemental y la necesidad de los gobiernos por facilitar los medios necesarios para una instrucción que capacite para el ejercicio de la profesión docente. El seminario se convierte no sólo en una institución destinada a facilitar los conocimientos necesarios para la enseñanza y *las disposiciones convenientes en el individuo* sino que también es un lugar para la formación y el control de la conducta moral y social, *no tanto porque la disciplina de dos o tres años sea capaz de destruir los malos principios y desarraigar los malos hábitos contraídos, como para examinar quiénes los tienen buenos o los tienen malos, y no permitir que estos últimos sean los encargados de reformar las costumbres públicas*⁵. Las acciones cotidianas de los sujetos y la vida común de los seminaristas serán controladas por los directores y los profesores, que tomarán las medidas oportunas para que *no se distraigan y se vicien*. Montesino es consciente de que la situación española no puede permitir la proliferación de estos establecimientos en el mismo nivel que otros países europeos debido a la falta de medios y recursos, por lo que en un primer momento se deben crear Escuelas Normales con alumnos externos. Por otra parte, y a semejanza del sistema inglés, no es partidario del intervencionismo estatal en la enseñanza aunque reconoce que el Estado debe dictar las normas generales sobre la organización y funcionamiento de los centros y sus niveles pero las instituciones deben ser creadas y sostenidas por sociedades y asociaciones privadas, tal como ocurría con los establecimientos ingleses para la formación de los maestros. Incluso en el caso de la educación popular la instrucción sería responsabilidad de las instituciones benéficas o caritativas.

El plan de estudios de 1843, promovido por Gil de Zárate, plantea una propuesta similar a la de los centros ingleses en un doble sentido: por un lado, la ampliación de las materias impartidas en la escuela elemental, como son gramática castellana, geografía, historia, aritmética, principios de geometría y dibujo lineal, religión y moral y nociones generales de física y de historia natural; por otro, la capacitación profesional en base a la enseñanza de los principios generales de educación, métodos de enseñanza y pedagogía, que verán su aplicación en una escuela primaria aneja *con todo lo necesario para la enseñanza mutua*. Dos años después, el Reglamento orgánico de Escuelas Normales de instrucción primaria recogerá estas materias distinguiendo entre *materias necesarias*, Moral y religión, Lectura y escritura, Gramática castellana, retórica, poética y literatura española, aritmética, geografía e Historia y principios generales de educación y métodos de enseñanza, con su práctica en la escuela aneja, y *materias de adorno*, principios de geometría, dibujo lineal, nociones de física, química e historia natural.

Con este Plan se inicia el período de institucionalización de la formación del magisterio primario y la implantación del modelo liberal bajo un progresivo intervencionismo estatal, que terminaría en 1858, caracterizado por la fuerte impronta de factores políticos, sociales y económicos. Aunque el proyecto y el apoyo inicial corresponde a gobiernos liberales (como ocurre en otros países europeos), el

predominio de las fuerzas conservadoras en el poder hacen que estas instituciones caigan en el olvido o sean tildadas de entidades revolucionarias, focos de rebelión y peligrosas para el mantenimiento del orden político y social, lo que evidentemente tendrá sus repercusiones en la infravaloración socioeducativa y en la escasa dotación presupuestaria y material. De esta forma, en 1849 se produce la primera reducción de las Escuelas Normales (de 45 se pasa a 32) y su división en elementales (dos años de estudios) y superiores (tres años). En estos momentos comienza una etapa de abandono económico, político y legislativo que culmina con la Ley Moyano de 1857 y el Plan de estudios de 1858, a partir de los cuales asistimos al estancamiento y decadencia de las instituciones y de la propia formación que llegará hasta finales del siglo XIX. Existe una reacción a favor de la supresión de las Normales por considerarlas focos de subversión y rebelión, que se verá reflejado en la práctica con la Ley de 1868, disponiendo dicha supresión y el encargo de la formación de los maestros a los Institutos de enseñanza secundaria: *Los estudios teóricos de Maestros de instrucción primaria se harán en los establecimientos de segunda enseñanza legalmente autorizados y la práctica en las Escuelas-modelos.*

En este contexto de finales del siglo XIX, y con la creación de la Institución Libre de Enseñanza, se retoma el interés por conocer la situación de la enseñanza inglesa, especialmente a partir del Congreso Internacional de Educación celebrado en Londres en 1884 y al que asistirán sus dos máximos representantes, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Una vez terminado el evento, se dedican a visitar diferentes centros, especialmente los dedicados a la enseñanza superior. Según Giner la Universidad contemporánea debe intervenir en la formación del profesorado de todos los niveles, recobrando de esta forma la función que tuvo en la Edad Media y tal como se hace con la capacitación de los maestros en Inglaterra, Suiza y en Francia (aunque en esta última se ocupe del perfeccionamiento de sus estudios). Entre los tres modelos universitarios, el alemán como institución científica, el inglés con carácter educativo y el latino o profesional, defiende el segundo porque *la Universidad inglesa (la más evolutiva quizá) se propone la educación general superior de sus alumnos en los varios órdenes de la vida, y sólo como el primero de éstos (teóricamente) su cultura y aun educación en el conocimiento; pero quizá más bien meramente intelectual que propiamente científica... La Universidad alemana, y más aún la francesa, tienden a desenvolver la función general educativa, física, estética, moral, de acción social, integral; en suma, característica de Inglaterra.*

Junto al debate sobre el modelo de enseñanza superior se produce en estos momentos otro referido al sistema formativo del magisterio en el ámbito europeo, que gira alrededor de dos referentes básicos. En primer lugar, el francés, defensor de un visión unitaria en el sentido de que no se puede separar la formación cultural de la profesional porque los conocimientos de la primera se deben adquirir en función de lo que posteriormente se va a enseñar en la escuela, lo que entronca con la de carácter profesional, pedagógica o didáctica. Sin embargo, el inglés sostiene que debe haber dos momentos en las enseñanzas del magisterio, un primer período para la formación cultural en instituciones con un nivel correspondiente a los estudios secundarios y un segundo, en instituciones especializadas, dedicado a la formación profesional.

Rafael María de Labra, otro miembro destacado de la ILE, analiza la situación de las instituciones normalistas españolas y propone una reforma global que

lleve consigo el afianzamiento de la autoridad moral del maestro, la mejora de sus condiciones laborales y materiales y una mayor y mejor preparación para el ejercicio de sus funciones, *que sepa lo que debe enseñar y cómo ha de enseñar*, cumpliendo un papel activo en la consecución de una escuela primaria más educativa y menos instructiva. Su propuesta consiste en *poner a las Normales a la altura de las Facultades universitarias y de las Escuelas científicas especiales, llevando a ellas, y sobre todo a la Central, profesores de primera nota, dotándola de verdadera autonomía que aumente su prestigio y su influencia, y disponiendo sus programas de modo que no se malgaste el tiempo en estudios ociosos o disquisiciones oratorias, ni se reduzca el trabajo a lo puramente elemental y preciso, ni se olvide un momento que para enseñar se necesita algo más que saber, porque es indispensable saber enseñar*⁷.

El Boletín de la Institución se convierte en un órgano de difusión de las ideas y experiencias institucionistas y un medio para conocer otras realidades internacionales a través de diferentes publicaciones científicas. El BILE se muestra especialmente receptivo a los trabajos ingleses, de los que se extraen amplios resúmenes y donde a veces se trata el tema de la capacitación de los maestros. Las instituciones docentes deben dedicar sus esfuerzos a la formación profesional teórica y práctica, lo que supone que el aspirante debe ingresar con una cultura general suficiente para recibir un plan de estudios con materias como Fisiología, Higiene escolar, Psicología, Propedéuticas lógicas y fisiológicas, Ética, Filosofía, Pedagogía, Historia de la educación, Educación comparada, que incluiría el estudio de los sistemas escolares nacionales y extranjeros y problemas actuales de la educación. Junto al plan era necesario contemplar cuatro tipos de maestros, con la consiguiente especialización: de párvulos, primarios, secundarios y de materias especiales aunque se capacitación se llevará a cabo en el mismo centro: *teóricamente, son las Universidades las que deben hacerlo: como hacen doctores, deben hacer maestros; pero, prácticamente, no están organizadas para ello, ni el país preparado para pagar lo que cuesta. Es indudable, sin embargo, que las Universidades han de contribuir a la enseñanza normal, y que, al lado de las demás Facultades, tiene que existir en ellas la de Educación, con su grado correspondiente*⁸.

Cuando se acerca el final del siglo XIX, y en plena efervescencia regeneracionista, las Escuelas Normales son incapaces, institucional y académicamente, de responder a los cambios que demandaba la renovación pedagógica. Los congresos, las reuniones nacionales y locales de maestros, y las corrientes reformistas (fundamentalmente la Institución Libre de Enseñanza), vienen a coincidir en la necesidad de transformaciones profundas, propuesta que es recogida en el discurso de los gobiernos y políticos liberales pero la incapacidad política, la escasa dotación económica y el origen y base populares de la enseñanza normalista, hacen imposible cualquier intento de mejora. La proliferación de un discurso oficial reformista y europeísta entre los partidos políticos gobernantes no se corresponde con la puesta en marcha de unas medidas directas y contundentes que convirtieran al maestro en el principal agente del regeneracionismo social y educativo. No obstante, es necesario reconocer en favor de los gobiernos liberales el intento por retomar y poner en práctica, aunque con desatino, los proyectos renovadores (casi siempre de forma parcial). Las coyunturas políticas y los condicionantes económicos estructurales, junto a la falta de medidas en el terreno presupuestario, hacen fracasar dichos deseos. La pretendida

reforma global del ministro Gamazo (1898) quería recoger todos los componentes académicos, organizativos y formativos (acceso, grados, exámenes, materias de estudio, profesorado, gobierno y administración, etc.), entre los que destacamos una serie de aspectos innovadores: la desaparición de algunas disciplinas instrumentales (lectura, escritura, cálculo y ortografía), en beneficio de otras de carácter pedagógico (antropología, psicología, fisiología, didáctica pedagógica, etc.), el establecimiento de tres titulaciones progresivas (elemental, superior y normal), permitiendo la promoción desde los propios estudios y el intento por superar la tradicional discriminación formativa de maestros y maestras, con una igualdad casi plena en cuanto a programas.

El Plan Gamazo dedica una atención especial a las prácticas de enseñanza, recogiendo de esta forma las propuestas de distintos sectores profesionales y de la renovación pedagógica influenciados por los planteamientos de los países europeos más avanzados. Uno de los autores más influyentes y más preocupados por este componente formativo es Manuel Bartolomé Cossío -que siguió muy de cerca el referente inglés-, según dejó reflejado en un informe oficial de 1887 y posteriormente publicado en el BILE en 1890. En ese momento en Inglaterra se exigían tres años de prácticas para acceder a los Training Colleges, donde no se concebían como una simple aplicación de la teoría aprendida dogmática y previamente en libros y clases sino que la teoría y la práctica se consideran una unidad indivisible, siendo la primera una reflexión sobre la segunda más que como un antecedente para hacerla posible. Era necesario combinar íntimamente la Escuela Normal con la primaria desde una perspectiva profesional y práctica, tal como sucedía en Inglaterra, donde al lado de la primera, cuya organización era admirada por Cossío, se ensayaba por algunos *School Boards* el establecimiento de cursos normales anejos a ciertas escuelas primarias, donde los futuros maestros se preparaban sin perder de vista la escuela. La escuela primaria aneja a la Normal debería ser un laboratorio experimental para la investigación y comprobación de los principios psicológicos y pedagógicos que constituyen la base científica del magisterio pero también un ámbito para aprender el arte de enseñar de acuerdo con tres elementos esenciales: *ver hacer, hacer personalmente y reflexionar sobre la obra*.

Pero las Normales son incapaces de resurgir con un Plan ambicioso pero fuertemente condicionado por la realidad socio-política y educativa, caracterizada por los cambios políticos en los sucesivos gobiernos y consecuentemente en la administración educativa representada por el nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. A partir de estos momentos asistiremos a nuevos intentos reformistas oficiales, que en poco se diferencian con el proyectado en 1898. El primero sería el del ministro conservador García Alix, el cual acierta en el diagnóstico (grandes inversiones económicas) pero las soluciones no responderán a las necesidades reales y totales. Las reformas de «trascendencia» se centran en la simplificación de las asignaturas pero no para una mejor formación sino por una adaptación a los recursos, la realización de unos estudios más sencillos y prácticos, la conversión de los llamados anteriormente «cursillos» en cursos académicos completos y con mayor entidad, la división del grado Normal en dos secciones (Letras y Ciencias) y la reforma de los exámenes. Evidentemente la propuesta del conservador García Alix supone una revalorización de los estudios del grado

Elemental (el de mayor trascendencia en la escuela primaria), donde se aumenta incluso el número de materias. Pero en el Superior asistimos a la supresión de algunas que en su momento supusieron la introducción de contenidos renovadores (tales como la fisiología, higiene, gimnasia o música). Los cambios afectan aún más a los componentes pedagógicos, desapareciendo Pedagogía, Didáctica, Antropología y Psicología, con la consecuente disminución de los contenidos profesionales.

La alternancia política pactada entre los dos partidos mayoritarios junto a la crisis finisecular provocan la vuelta de los liberales al poder (1901) y un pretendido cambio de política educativa -dirigida a partir de estos momentos por Romanones- aunque al final se limite a una diferenciación en el discurso. Las necesidades económicas vuelven a provocar una de las medidas de mayor trascendencia en la evolución de las Normales: la incorporación de los estudios elementales a los Institutos generales y técnicos. El fin último de la reforma es elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros, *dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero, y dispuestos a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza*. En lo que respecta a lo formativo, destaca en primer lugar, la ampliación a tres de los cursos correspondientes al grado elemental, lo cual permite aumentar la formación básica. En segundo, la introducción de materias como el Trabajo manual (estudios elementales) o Instituciones extranjeras de Instrucción primaria y Antropología y Principios de Psicogenesia en el nivel superior.

El Plan Bergamín de 1914 (sucesor del poco relevante de 1903, que volvía a integrar los estudios elementales en las Normales) supone el primer intento de reforma global del siglo XX y la plasmación más clara y evidente de las propuestas emanadas de distintos movimientos renovadores docentes y pedagógicos. Tras la *crisis finisecular* los procesos de *modernización* y *uropeización* pasaban por la enseñanza como motor de cambio y el maestro se convierte en protagonista de la tarea regeneradora, premisa que responde a las aspiraciones de una burguesía moderna, europeísta, reformista, universitaria y no proteccionista, que quiere construir un sistema de enseñanza liberal con unas clases populares instruidas. De esta forma, el Plan considera la reorganización de las Normales como la reforma más urgente y fundamental para el mejoramiento de la educación primaria y una formación profesional amplia y adaptada a las exigencias educativas pero también se quiere convertir estas instituciones en un mecanismo de control ideológico y político por parte del Estado. A lo anterior se une la revalorización de los estudios del magisterio femenino y el intento por elevar el nivel cultural de la mujer, respondiendo a las reivindicaciones del regeneracionismo en el sentido de incorporarla a la tarea de reconstruir y modernizar España.

Sus objetivos fundamentales sintetizarán el ideario renovador del nuevo proyecto, influenciado por el liberalismo y el institucionismo, y de acuerdo con los planteamientos europeos más avanzados: formación *cultural, técnica y profesional*, *Unificación de títulos*, estableciendo uno sólo con cuatro años de duración, proporcionar unas enseñanzas, teóricas y prácticas, basadas en el *orden cíclico*, reforzando las de mayor aplicación a la escuela primaria. Todas deben tener un *carácter preferentemente educativo, limitación del número de alumnos/as por clase*, que no excederá de cincuenta, *potenciación de otros medios educativos*:

excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, etc., creación, cuando sea posible y existan recursos económicos, de *Internados o Residencias* con una función social y educativa, aumentar y mejorar los locales, *dignificar la situación del profesorado*, dotación de materiales pedagógicos, *creación de becas y bolsas de viaje* para mejorar las condiciones del alumnado y facilitar la ampliación de estudios una vez terminada la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. y HOLGADO BARROSO, J. (2008): Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007). Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CARDERERA, M. (1863): La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres en 1862. Madrid. Imp. Victoriano Hernando.
- CASTILLEJO, J. (s.a.): La educación en Inglaterra. Madrid. La Lectura.
- DÁVILA BALSERA, P. (1994): La honrada medianía: génesis y formación del magisterio español, Barcelona. PPU.
- LAWSON, J. y SILVER, H. (1973): A Social History of Education in England. London. Methuen and Co Ltd.
- LUZURIAGA, L. (1918): La preparación de los maestros. Madrid. J. Cosano.
- MELCÓN BELTRÁN, J. (1992): La formación del profesorado en España (1837-1914). Madrid. MEC.
- MONTESINO, P. (2006): Liberalismo y educación del pueblo (edición de Bernat Sureda García). Madrid. Biblioteca Nueva.
- POPKEWITZ, Th. S. (1990): Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica. Valencia. Universitat de València.
- QUERRIEN, A. (1979): Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid. La Piqueta.
- VROEDE, M. de (1989): «Antecedentes históricos en la formación del profesorado de educación básica en los países de la Comunidad Europea», Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº5, pp. 61-73.

NOTAS

- ¹ LUZURIAGA, L. (1918): La preparación de los maestros. Madrid. J. Cosano, pp. 73-74.
- ² CASTILLEJO, J. (1918): «Las bases de la educación inglesa», BILE, T. XLII, nº 670, p. 197.
- ³ UÑA, J. (1904): «Educación inglesa», BILE, T. XXVIII, nº 530, p. 133.
- ⁴ GIL DE ZÁRATE, A. (1855): De la Instrucción Pública en España. Madrid. Imp. de sordomudos y ciegos, pp. 260-261.
- ⁵ MONTESINO, P. (2006): Liberalismo y educación del pueblo (edición de Bernat Sureda García). Madrid. Biblioteca Nueva, p. 73. Esta cita pertenece a un texto publicado por Montesino en 1841 en el Boletín Oficial de Instrucción Pública con el título «Escuelas normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modo de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento».
- ⁶ GINER DE LOS RÍOS, F. (2004): Obras selectas. Madrid. Espasa Calpe, pp. 631-633.
- ⁷ LABRA, R. M. (1902): Los maestros, la educación popular y el Estado. Madrid. Imp. de Hernando y Cía., pp. 22-23.
- ⁸ BILE, T. XXXIV, 1910, nº 603, pp. 169-170.

LA INFLUENCIA DE HERBERT SPENCER EN LA PEDAGOGÍA DE JOAN BARDINA

Oscar Antonio Jiménez Abadías
oscarjimenezabadias@ub.edu
Universitat de Barcelona (UB)

INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XIX, Inglaterra disfrutaba de un sistema parlamentario que la convertía, en todo una referencia para los liberales que en Europa continental, se oponían frontalmente al absolutismo monárquico. En realidad, este país distaba de ser una democracia, puesto que el poder estaba concentrado en manos de la clase propietaria, es decir, la aristocracia y la burguesía. A su vez, éstos eran los únicos estamentos con derecho a voto. De hecho, Benjamin Disraeli (1804-1881) –primer ministro del Reino Unido– emprendió en 1867 una medida legislativa aprobando la *Reform Act*, una ley que permitía ampliar ligeramente el electorado entre la población masculina que contaba con la mayoría de edad. Así pues, la estructura inglesa –tal y como posteriormente se reproducirá en otras naciones europeas como por ejemplo la española–, se caracterizaba en este siglo XIX, por la sucesión de poder entre las dos grandes bloques políticos de la época: los liberales y los conservadores. En un sentido amplio, no podemos olvidar que ya durante el siglo XVIII, en el transcurso de la Ilustración, corrientes filosóficas como el racionalismo o el empirismo, habían tenido una relevancia en el contexto europeo, y muy sensiblemente, en las islas británicas. El terreno estaba abonado para que la ciencia y la técnica aseguraran el progreso material y moral de la humanidad. Con todo, no es extraño pensar que, en el transcurso del siglo XVIII, Inglaterra pasó paulatinamente del proteccionismo al liberalismo económico, asegurándose para ello la libertad de comercio y la producción. Concretamente, las máquinas de vapor revolucionaron la producción de textiles de lana y algodón en este país. Y es que a finales del siglo XVIII, ya se distinguía en Inglaterra *industrias de bienes de producción* y de *bienes de consumo*.

Indudablemente este desarrollo económico se consolidó por mediación de la monarquía parlamentaria y de la reina Victoria I (1819-1901) que en su dilatada regencia

—de 1837 a 1901— aportó una estabilidad y solidez al imperio británico. De todos modos, no fue hasta el siglo XIX, cuando se comenzó a evidenciar una extensión progresiva de la educación a capas cada vez más amplias de población. La Revolución Francesa (1789-1799) había marcado una fecha muy importante en este proceso. Como sea, lo cierto es que si bien el desarrollo industrial había proporcionado grandes oportunidades, al mismo tiempo también se ponía de manifiesto el descuido y la despreocupación por parte de los poderes públicos respecto a las problemáticas sociales. De tal suerte que, la suciedad, la brutalidad o la estratificación social son algunos de los ejemplos —precisamente descritas en numerosas ocasiones por grandes narradores de la época como Charles Dickens (1812-1870)— que reflejan la dureza de la vida de las clases más desfavorecidas en las grandes ciudades industrializadas del norte del país.

Junto a esta imagen de una clase social media venida a más como consecuencia del auge del desarrollo industrial, se hacía patente también la necesidad de un modelo de educación que fuera garantía de supervivencia social y económica. Por tanto, en un contexto de marcada *capitalización del conocimiento*¹, la prioridad de esta clase social media será cada vez más la de asegurar este éxito.

Como sabemos, queda claro que entre los años 1870 y 1899 aparecerán en Inglaterra sucesivas leyes orientadas a consolidar el principio de una educación universal. Así, a la ley de educación elemental de 1870 le seguirán normativas posteriores como las de 1876 y 1880, que establecieron que la enseñanza primaria pasaría a ser administrada directamente por juntas municipales o *school boards*. De hecho, al tratarse Inglaterra de un país ciertamente descentralizado en cuanto a las cuestiones educativas se refiere, muchas de estas juntas dictaron normativas en la dirección de garantizar el cumplimiento de la asistencia obligatoria de los menores. A finales del siglo XIX ello nos condujo a un mayor control de gran parte del ausentismo escolar. En último término, hemos de pensar que en ese proceso fue fundamental el auge de los movimientos sindicales, que ayudaron enormemente a la consolidación de estos mínimos educativos. Por consiguiente, la universalización de la enseñanza se realizará en dos direcciones complementarias: hacia los niños pertenecientes a los medios sociales más humildes, tradicionalmente olvidados, y hacia las niñas, generalmente más desfavorecidas.

LA RELEVANCIA DE SPENCER EN EL PANORAMA EDUCATIVO INTERNACIONAL

De alguna manera, a nivel internacional, durante el transcurso del siglo XIX, resultan relevantes el pensamiento de Auguste Comte (1798-1857) y Charles Darwin (1809-1882), que animaran la corriente positivista y evolucionista, respectivamente, mientras que el socialismo dará lugar al materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895) por un lado, y al anarquismo de J. Proudhon (1809-1882) y M. Bakunin (1814-1876) por el otro. Sea lo que fuere, a partir de Darwin y la publicación de su obra *El origen de la especie* (1859) se produce un proceso de secularización muy evidente. Ello indudablemente generó cambios tanto en cuanto a la forma de entender el mundo y las relaciones de los individuos entre sí, como con las instituciones sociales. Al respecto, la competencia adquirirá un papel educativo fundamental como pieza clave en la lucha

por la vida. Por tanto, únicamente por mediación de la lucha se concibe el aprendizaje, y solamente por caminos de dificultades se puede avanzar. En este punto, los lazos y conexiones con las ideas del pensador alemán Friedrich Nietzsche son más que notables.

Así pues, el sentido de lucha se asoció al valor del esfuerzo. En esa línea, la burguesía encarnó los valores de voluntad, trabajo, perseverancia y acción. En este contexto, Herbert Spencer (1820-1903), un voluntarioso estudiante autodidacta, representó a ese conjunto de hombres que, a través de su iniciativa comercial y económica, impulsaron la implicación y aplicación de los criterios de la ciencia en la educación. El propio Spencer se enorgullecía del conocimiento que había adquirido a través de la experimentación y la interacción con el entorno. Ello se contraponía al aprendizaje memorístico fundamentado en lenguas clásicas que se estaba promoviendo en las escuelas inglesas del siglo XIX. Y es que la educación elemental inglesa continuaba siendo por aquel entonces –y pese a la consolidación de la Revolución Industrial– eventual y desorganizada. Reinaba por tanto, una institución escolar fundamentada en el esencialismo de Platón y Aristóteles y en el enciclopedismo de Comenius y Condorcet.

Hemos de tener en cuenta que, Spencer se opone frontalmente a posturas próximas al absolutismo o al socialismo, que exigían de una gran intervención por parte de los poderes públicos. De hecho, las grandes corrientes que influenciaron en su ideario pedagógico son el utilitarismo, el liberalismo, el empirismo y el positivismo. Al mismo tiempo, desde una lógica paralela, el evolucionismo de Spencer constituye, a pesar de las incongruencias, la primera síntesis constituida por mediación de datos científicos e inductivos. En el momento en que Spencer habla de los problemas educativos fuera del ámbito estrictamente escolar, los sitúa generalmente en el cuadro de relaciones que se establece entre la educación y el mundo sociopolítico. Al respecto, su teoría de la evolución social afirma que la sociedad ha progresado en el sentido de proporcionar cada vez más protagonismo del individuo frente al Estado. Según esta lógica, no es de extrañar que, el papel que otorga Spencer a la educación, se deba llevar a cabo necesariamente fuera del contexto de Estado.

En cierto modo, los planteamientos del darwinismo social² –reforzados por un escenario de claro crecimiento y prosperidad económica–, fueron establecidos por Spencer, lo que conducirá a la equiparación de la sociedad con la naturaleza. Mientras que Spencer pensaba la evolución en clave de herencia de características adquiridas, Darwin lo atribuye más bien a la selección natural. De ahí que Spencer legitime el principio de la supervivencia social y económica de los más aptos, lo cual le conduce a una preocupación por la mejora de las condiciones físicas de los seres humanos, azotados por aquel entonces por enfermedades como la tuberculosis o el tifus.

En función de su concepción, la sociedad se comparaba a un organismo vivo. Spencer era un biólogo y científico que en el terreno de la educación y del análisis social abrirá caminos de investigación y reflexión. Su pensamiento era profundamente determinista desde el punto de vista de la reflexión en el campo psicológico y pedagógico. Pone de manifiesto, la importancia que tienen los factores hereditarios tanto en lo que concierne a la conducta individual como a la conducta social. Paralelamente a ello, siguiendo el esquema del autor inglés, debemos afirmar que, gran parte de las conductas colectivas e individuales son fruto del aprendizaje ambiental y cultural.

En gran medida, la teoría de Spencer representaba la conservación de los privilegios, que estaban siendo favorecidos por el desarrollo del capitalismo. Su pensamiento no tenía asimilado el grado de cambio y de transformación que expresaba Darwin en sus teorías evolucionistas a nivel de ciencias naturales. En cierto modo, no deja de ser un defensor del orden establecido, de la jerarquización de la sociedad. En otros términos, podemos sostener que es un pensador que se preocupa a su vez de aclarar el camino de la burguesía hacia el poder a través del cambio de las relaciones de producción en el desarrollo de la industrialización. Efectivamente, para él, el progreso pasa necesariamente por las clases poderosas, que sin lugar a dudas son también, las más capacitadas. Este enfoque le lleva a la defensa del liberalismo educativo, es decir, a una educación exclusivamente en manos de la iniciativa privada. Sus propuestas le conducirán a la idea que la escolarización obligatoria, no deja de ser, en opinión de Spencer, un atentado con la libertad individual. Sus críticas se harán extensibles también a la gratuidad de la enseñanza. Ciertamente, la gestión de la educación por parte del Estado además, le genera ciertas dudas, muy sensiblemente en cuanto a la posibilidad de generar la uniformización de las individualidades.

En definitiva, tanto se trate de escuelas de elite³ o escuelas públicas británicas, el grado de autoritarismo y el régimen disciplinario, eran objeto de fuertes críticas por parte de este autor. A pesar de mostrarse partidario de un cierto grado de disciplina —ya que la incorporación al mundo adulto lo hacía del todo necesario— consideraba que la disciplina no debía consolidarse como uno de los grandes aspectos de la realidad escolar. Este tipo de instituciones, a ojos de Spencer, no garantizaba la autoconservación directa, ya que prestan, muy poca atención a la formación física o a la educación sanitaria. La escuela solamente satisfacía de forma incompleta la preparación para la vida laboral, priorizando las buenas formas y las buenas maneras —una educación de costumbres y formas correctas— lo cual generaba que muchos de los conocimientos vitales pasasen a un claro segundo plano.

Otro de los aspectos que Spencer desapruaba de la escuela de su tiempo es, un modelo de educación fundamentado exclusivamente en cuestiones librescas. Así, la función del libro ha de ser complementaria, muy especialmente en las edades tempranas. De la misma manera, tampoco favorece el aprendizaje el establecimiento de unos horarios excesivamente rígidos, ya que cuartan en gran medida, el proceso de exploración y descubrimiento por parte de los alumnos. Desde esta perspectiva, el autodidactismo y la experimentación son fundamentales. Por consiguiente, la información que los alumnos obtienen mediante las experiencias prácticas queda registrada en la memoria de forma más permanente que no los datos. Basándose en experiencias prácticas, afirma que la información que los alumnos adquieren y conceptos que suministra un libro o un profesor. Este proceso implica el desarrollo de la observación, del ejercicio mental y, en general, de toda actividad autónoma del niño.

A fin de cuentas, los intereses presuponen que los conocimientos que se adquieren en el proceso educativo han de ser espontáneos y gratificantes. En otras palabras, el maestro debe limitarse a explicar aquello que sea solicitado o promovido anteriormente por mediación de la curiosidad del niño. Ello supone, que la escuela ha de procurar proporcionar una actividad variada, con clases entretenidas, promoviendo la participación de los alumnos y muy especialmente que no sea motivadora de fatigas.

Tampoco podemos olvidar que, una de las principales peticiones de Spencer era la de construir una escuela con aprendizajes de utilidad práctica, que fuera a la vez, en consonancia con los cambios y transformaciones sociales y no a remolque de éstos.

JOAN BARDINA Y LA CATALUNYA DE SU TIEMPO

Después de las líneas establecidas por la *Ley Moyano* (1857), muy tempranamente ésta se vio superada por una realidad más compleja de lo previsto, y muy especialmente en las grandes ciudades. De hecho, la *Restauración Monárquica* de 1874 promovió un modelo en España sustentado primordialmente en la escuela privada religiosa al servicio de las elites sociales. Las políticas escolares de principios de siglo XX, especialmente en Catalunya, se verán afectadas por frentes ideológicos que iban desde el catalanismo burgués, al laicismo republicano o al racionalismo libertario.

En el año 1906, tras numerosos litigios, se clausura la *Escola Moderna* (1901-1906) de Francesc Ferrer y Guàrdia (1859-1909). Dos años más tarde, en el 1908, se produce el fracaso en relación al *Presupuesto Extraordinario de Cultura*, mediante el cual el Ayuntamiento de Barcelona pretendió diseñar y desarrollar una estructura de escuelas municipales de identidad claramente catalanista y de naturaleza municipal. En 1909, tendrán lugar los acontecimientos relacionados con la *Setmana Tràgica* y que acabarán con un balance de 78 muertos, medio millar de heridos, aproximadamente unos 2000 procesados y un total de 112 edificios incendiados, la mayoría de ellos religiosos.

A finales de 1913, tendrá lugar las primeras negociaciones, de la mano principalmente de la Lliga Regionalista –la derecha nacionalista catalana– para consolidar lo que posteriormente un año después recibió el nombre de *Mancomunitat de Catalunya* (1914-1925). Precisamente éste quiso ser un proyecto ambicioso que albergó la pretensión de coordinar diferentes tipos de instituciones escolares y culturales desde una estructura de significativa autonomía catalana. Las coordinadas ideológicas eran las del *Noucentismo*, en el que Eugenio d'Ors representó el papel de guía y de figura más representativa del movimiento.

En realidad, el primer tercio del siglo XX fue una época de fuertes tensiones y malestar producidos por el encarecimiento del nivel de vida a su vez que el estancamiento de los salarios. Por su lado, la Lliga Regionalista promueve en 1917 la *Asemblea de Parlamentaris*, a fin de evitar el control de la estructuras del Estado centralista. Ahora bien, ello no tendrá los resultados esperados y al cabo de pocos meses, se ve en la obligación de defender del orden monárquico.

En este contexto histórico, social, económico y político debemos ubicar el nombre de Joan Bardina, como uno de los principales promotores del movimiento de renovación pedagógica. De hecho, Bardina había nacido en Sant Boi de Llobregat en mayo de 1877, en el seno de una familia de origen muy humilde. La precaria situación económica de su familia y el acentuado espíritu religioso de su madre, dieron con él en el Seminario de Barcelona, en que ingresó a la temprana edad de diez años. Posteriormente, disfrutó de una beca durante sus

estudios, ganando diversos premios y concursos. Una vez finalizado el proceso, le siguieron asiduas colaboraciones en los medios periodísticos, ocasionándole a su vez, numerosas tensiones con sus superiores. Precisamente durante estos años de juventud, militó activamente en el carlismo. A los diecinueve años, Bardina decide marchar a Méjico.

De regreso, entre 1896 y 1899, realizó el Bachillerato en el Instituto de Girona e inmediatamente después, ingresó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Ésta será una etapa de asfixiante situación económica, que le empuja a publicar de forma precipitada. Con todo, ideológicamente Bardina se ubicó próximo a las esferas religiosas catalanistas y del partido de la Lliga Regionalista, encabezado en aquel momento por la figura carismática de Enric Prat de la Riba (1870-1917). De espíritu inquieto y contradictorio, Bardina ser un gran catalizador de novedades europeas y americanas⁴ en materia educativa.

Bajo la influencia del positivismo de Spencer, el pedagogo catalán potenció una educación que se sostenía en el desarrollo de las facultades según la naturaleza de cada uno y teniendo muy presente también la educación de los sentidos, muy menospreciada hasta el momento. En efecto, los planteamientos del denominado *darwinismo social* encajarían con la necesidad de una educación en clave de preparación para la vida, lo cual supone un ejercicio de dominio de sí, responsabilidad y confianza en los demás. En cualquier caso, la escuela de igual forma que para Spencer, se desprende de toda sombra de imposición y autoritarismo. Así, Bardina tiene un hondo conocimiento de la evolución general del ser humano, así como en el estudio individual de todos y cada uno de los estudiantes. Dentro de este engranaje educativo, la personalidad más bien equivale a la elaboración interna de actividad total, lo cual supone un lento proceso de autoeducación. El criterio personal fundamentado por el autoconocimiento, la observación y el espíritu de iniciativa, constituirán la base de la orientación. Queda clara, pues, a tenor de lo expuesto hasta el momento, que la admiración de Bardina hacia Spencer va más allá de la creación de la *Institució Spencer*⁵, y que, incluye también la difusión y publicación, por ejemplo de algunos de los trabajos del propio autor inglés⁶.

Igualmente, el pensamiento de Bardina de forma análoga a la de Spencer, parte de la concepción de maestro con tintes ilustrados y racionalistas. Para ambos autores la libertad constituye la esencia misma de la educación. En esta directriz, otra de las similitudes más notables entre ambos autores reside en el punto en que tendieron a configurar la sociedad de acuerdo con los intereses de la burguesía. Sea como fuere, además del caso de Spencer y de Bardina, el evolucionismo de raíz darwiniana también había estado presente en planteamientos escolares alternativos como el de la *Escola Moderna*. Paradójicamente, gran parte de estas ideas forman parte del bagaje teórico de los maestros de la escuela primaria británica. Bardina es consciente con el transcurso lógico de los años, que es preciso establecer una educación independiente de los organismos y estamentos políticos, evitando que la enseñanza este subyugada de cualquier forma a éstos.

Se ha dicho que los puntos de unión entre los planteamientos de la *Institució*

Libre de Enseñanza (ILE) y Bardina son bastantes abundantes. Justamente, ninguna de las dos partes se vuelve de espaldas a las necesidades del país. La preocupación, por tanto, de Francisco Giner de los Ríos y de Bardina es la de «*hacer seres humanos*» activos, equilibrados, inconformistas, idealistas, etc. Se hacía necesario la creación de un nuevo modelo de ser humano si tenemos en consideración los constantes conflictos sociales y políticos que se estaban viviendo, por no hablar de temas más concretos como las dificultades económicas en las escuelas o el sueldo paupérrimo de los profesores, etc. En cuanto a la metodología y procedimientos, tanto en la *Institución* como en la *Escola de Mestres*, son muy similares, acentuando la relevancia de una enseñanza «*investigadora, integral, armónica y activa, en la que fuesen más atendidos los aspectos educativos que los meramente instructivos*»⁷. En conjunto, otros puntos comunes son la supresión de los exámenes finales, la presencia significativa de educación estética o la participación de los alumnos en el propio funcionamiento y organización del centro. Sin embargo, en lo que respecta a las diferencias entre ambos modelos, con casi toda probabilidad deberíamos señalar que si bien Bardina acepta y pone en marcha la coeducación, no renuncia al cristianismo. Además, las relaciones de las familias de los alumnos con los centros educativos será de mayor que en el caso de la ILE.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA HIGIENE: EL PUENTE ENTRE SPENCER Y BARDINA

Es claro que Bardina adquiere de Spencer la relevancia de la educación física y la higiene. Spencer plantea la educación física como una pieza fundamental dentro de la estructura de la educación integral. Así, Bardina hereda del pensador inglés la necesidad de potenciar una educación física como herramienta para la formación de hombres fuertes y potentes, además de como contribución a la armonía y al equilibrio personal. Conviene no olvidar que el periodo que va entre el final del siglo XIX e inicios del siglo XX, es una época de gran mortalidad –muy especialmente en el caso infantil– provocada principalmente por las pésimas condiciones higiénicas y de salud. La situación se agudizara progresivamente en los grandes núcleos industriales de Europa.

La visión educativa de la condición física se aplicaba, según el pedagogo catalán, desde la gimnasia, los juegos, la agilidad, las excursiones, la higiene, etc. Por tanto se trata de una perspectiva muy amplia y se escapa de una visión de educación física como sentido exclusivamente reglado. Más específicamente, por ejemplo, en la *Escola de Mestres* se realizaba un total de cuatro sesiones semanales de gimnasia sueca⁸. Con ello, Bardina trata de romper con una tradición de escuela latina, fundamentada únicamente en el desarrollo y la práctica de las capacidades intelectuales y cognitivas. Así, por ello, resulta básica la inculcación desde el primer curso de los hábitos de higiene como aspecto esencial para mantener la salud. De hecho, en este momento histórico coincide con el desarrollo de la disciplina dentro de la salud y la medicina denominada *higienismo*⁹. De todas maneras, en este contexto, no resultaba nada fácil romper con una dinámica de rutina social y de cierto inmovilismo, que topaba con un escenario donde la ciencia se encontraba bajo el control y el dominio de la Iglesia. En una dirección semejante se extendieron hábitos como el de lim-

piarse las manos con frecuencia, ir con la vestimenta aseada, mantener los materiales y recursos del aula y de la escuela debidamente limpios y en perfecto estado, etc.

Ya a finales del siglo XIX, habían surgido en nuestro territorio las primeras entidades y asociaciones como la *Associació Catalana d'Excursions Científiques* (1876) o el *Centre Excursionista de Catalunya* (1878) orientadas a potenciar, entre los muchachos y muchachas de la gran ciudad, actividades de contacto directo con la naturaleza. Al respecto, no nos sorprende la relevancia que adquiere el esfuerzo y la resistencia en la *Escola de Mestres*¹⁰ que se materializaba en abundantes y extensas caminatas de entre siete y diez horas. Normalmente este tipo de actividades se realizaban durante el fin de semana y conectaban con ese espíritu excursionista que ya impregnaba la sociedad catalana. Aspectos como el autoconocimiento, las capacidades sociales, interpersonales e intrapersonales, resultaban fundamentales. Al respecto «*Cosa mixta para la educación física y para la instrucción, las hemos hecho nosotros con el fin preferentemente físico y moral, dejando de lado toda la instrucción seria. Cada 15 días hemos realizado una y larga. Si pudiéramos hacer una cada cuatro días, la instrucción podría tener más espacio. Pero cada 15 días sólo, necesitamos casi todas las horas para efectos físicos del cuerpo, para la eficacia de serenidad de la Naturaleza sobre las pasiones*»¹¹.

En realidad, en lo que respecta a los trabajos manuales, Bardina también los engloba como medio de educación corporal, en tanto en cuanto trabaja la originalidad, la paciencia, la capacidad de gusto o el juicio estético. Así pues, este tipo de actividades implicaban un amplio abanico de elementos. Concretamente, el modelo de escuela normal planteada por el pedagogo catalán no se preocupó nunca excesivamente por la asimilación estricta de recursos metodológicos y didácticos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En cierto modo, en el momento en que sometemos a revisión la figura del británico Herbert Spencer y sus aportaciones a la pedagogía catalana y española sucede que es complicado hacerle justicia. De igual manera sucede con nuestro otro protagonista, Joan Bardina. De hecho, tanto el darwinismo como el pragmatismo —que está presente en la obra de ambos autores— contribuyeron a ganar progresivamente la batalla a los planteamientos dominantes hasta el momento; los teológicos.

Tras abandonar la dirección de la *Escola de Mestres* y dar por finalizada definitivamente sus actividades en agosto de 1910—la institución había sido inaugurada por él mismo en octubre de 1906—, como motivo de desavenencias y pérdida de apoyo por parte de sus antiguos aliados de la *Lliga Regionalista*, el pedagogo catalán creará en el curso de 1911 y 1912 un nuevo proyecto educativo. Se trata de la *Institució Spencer*. Esta institución presenta notables diferencias respecto a la *Escola de Mestres*. La nueva propuesta estaba destinada a muy pocos alumnos, especialmente procedentes de familias acomodadas —en este sentido, muy en consonancia con la visión elitista de la educación defendida por Spencer—, que debido a los recursos existentes, podían acceder a un tipo de educación personalizada. La pretensión que albergaba esta institución era la de formar a estos jóvenes para que triunfaran en la vida. Las herramientas para esta pretensión eran la iniciativa y la acción, la perseverancia, las dificultades como motor o fuente de aprendizaje, etc. En el fondo, todos ellos eran ideales y valores concordantes a la burguesía. Además, debemos

añadir «*como medios para lograr estos objetivos, la escuela prometía el estudio de la psicología individual de cada alumno, una disciplina y orientación personal, un régimen de libertad discretamente vigilada por el profesorado, la participación del alumnado en la administración, en la disciplina, en la higiene, etc.*»¹².

Al final, lo que Bardina intentó en sus diversas experiencias que llevó a cabo pasaba necesariamente por una concepción de la educación que contemplaba la dimensión moral. El objetivo implícito de transformación de la sociedad catalana —análogo al que había experimentado el propio Spencer— por mediación de la educación requería si más no, un proyecto moralizador. Si la nueva educación ha de convertir al educando en el protagonista absoluto del proceso educativo, respetando en todo momento su iniciativa y libertad, a nadie se le escapa que por otro lado, ha de ser un recurso e instrumento al servicio de la sociabilización y adaptación a la sociedad. Por ello, Bardina no descuida la vertiente colectiva y comunitaria de la educación, más si tenemos en consideración de que los primeros compases del siglo XX en nuestro país están marcados por la agitación y la revuelta social. La nueva educación exigirá la búsqueda a su vez de una nueva acción moral y de un nuevo proyecto de ser humano. Y es que el horizonte educativo no ha de ser la preparación para una vida fantástica o ideal, sino la vida de su tiempo y de su contexto. A propósito de esto, indudablemente —tal y como ya hemos evidenciado en el caso de Spencer—, implicaba que los alumnos tenían que hacer frente a los diversos tipos de problemáticas sociales que pudieran surgir. En resumidas cuentas, para Bardina es una cuestión integral que ha de suponer el desarrollo de todas y cada una de las facultades de la persona. Pero a su vez ello implicaba que cada materia requería sus propios instrumentos y procedimientos.

En último término, las propuestas que llevó a cabo el propio Bardina —y que muy modestamente hemos tenido ocasión de repasar—, tendrán una notable influencia en autores posteriores de la talla de Eladio Homs o Alejandro Galí —por decir algunos de los ejemplos más significativos— que trabajaran en instituciones educativas modernas y que llevaran el testigo hasta la caída definitiva de la II República, en 1939. Así pues, una vez inició el viaje hacia el exilio¹³, Catalunya perdió una de sus figuras educativas fundamentales del primer tercio del siglo XX. Pero su legado no se desapareció en tanto en cuanto generó vitalismo entre sus discípulos y colaboradores, siendo esto fundamental, para llevar a cabo definitivamente la transformación y renovación pedagógica catalana.

BIBLIOGRAFÍA

- BARDINA, Joan: El règim de llibertat dels escolars i altres escrits, Capellades, Eumo, 1989.
- SPENCER, Herbert: L'educació intel·lectual, moral i física. Capellades, Eumo, 1989.
- AA.VV.: Joan Bardina: un revolucionari de la pedagogia catalana, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1980.
- FORÉS, Anna: Joan Bardina Castarà: Educador Catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile. Tesis doctoral para optar al título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

NOTAS

¹ ESTERUELAS, Albert: “La ética de la lucha por la supervivencia como criterio de inclusión y exclusión moral”, *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Vol. 1, (2009), 139-146.

² “De hecho habría que matizar que Spencer publicó su idea de la evolución de las especies biológicas antes que los puntos de vista de Charles Darwin y los del naturalista Alfred Russel Wallace fueran conocidos”. SPENCER, Herbert: *L'educació intel·lectual, moral i física*. Capellades, Eumo, 1989, 12. Más concretamente, en cuanto al concepto evolución aparece anteriormente en la obra de Spencer que en la de Darwin, aceptando el propio Darwin que sus teorías se centran en un evolucionismo pero desde el punto de vista biológico.

⁴ Para más información véase: ESTERUELAS, Albert.: “Els Estats Units, un model a Catalunya”, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 2005, 184-205.

⁵ Al respecto, debemos comentar que en el transcurso del año 1911, Joan Bardina fundó la Institució Spencer. La casa estaba ubicada en la calle Margenat del barrio de Sarrià, gracias a la ayuda económica prestada específicamente por el matrimonio Durall. Para más información véase: DELGADO, Buenaventura: “Joan Bardina Castarà (Sant Boi, 1877, Valparaíso, 1950). Esbozo biográfico”, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980, 17.

⁶ SPENCER, Herbert: “Como debe ser una educación”, *Revista de Educación*, 25, (1913).

⁷ DELGADO, Buenaventura: “Joan Bardina y la Institución Libre de Enseñanza”, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980, 66.

⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: “La Escola de Mestres”, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980, 100.

⁹ En Europa, después de la publicación de *La miseria del pueblo*, en 1790, por parte del médico vienés J.P. Frank, otros autores como Turner Thackrah o Arnold, Chadwick también contribuyeron con sus estudios a refundar la higiene. En este periodo histórico, la higiene formaba parte integrante de la medicina pública. Con el transcurso de los años pasará a ser una disciplina médica independiente con un corpus teórico propio. Las primeras iniciativas surgieron en torno a la erradicación de algunas enfermedades como el cólera o la fiebre amarilla.

¹⁰ Más concretamente a l'Escola de Mestres, durante el primer año tuvo un total de 45 alumnos, repartidos entre 20 chicos y 25 chicas, que se preparaban para el ingreso o el primer curso en la Escuela Normal del Estado.

¹¹ BARDINA, Joan: *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*, Capellades, Eumo, 1989, 137.

¹² DELGADO, Buenaventura: “Joan Bardina Castarà (Sant Boi, 1877, Valparaíso, 1950). Esbozo biográfico”, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980, 17.

¹³ A pesar de que a partir de 1912 realizó diversas estancias en países de Europa—entonces consideradas auténticas referencias educativas— como Holanda, Francia o Bélgica, en el año 1917 inicia definitivamente su exilio hacia Bolivia, más concretamente la Paz. Posteriormente será en Valparaíso, Chile, donde llevará a cabo su actividad, hasta que en 1950, encontrará la muerte.

LA INFLUENCIA INGLESA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y DE LAS MATEMÁTICAS EN MARGARITA COMAS

Carmen López Esteban
lopezc@usal.es
Universidad de Salamanca

1. REFERENCIAS BIOGRÁFICAS

Margarita Comas es una figura reconocida en el campo de la pedagogía española, al que dedicó la mayor parte de su actividad profesional e intelectual: trabajó fundamentalmente como profesora de Ciencias en varias Escuelas de Magisterio¹ (López, 2011). Nacida en Alaior (Menorca) el 25 de noviembre de 1892, Margarita Mariana Comas Camps fue la primera hija de Rita Camps Mus, natural de Maó (Menorca) y Gabriel Comas Ribas, natural de Esporles (Mallorca). Su padre era un maestro con ideas liberales que participó activamente en los movimientos de renovación pedagógica de su época, manteniendo intensa relación con la *Institución Libre de Enseñanza*.

Después de realizar el Bachillerato con brillantes calificaciones y obtener el título de Maestra de Primera Enseñanza Superior en 1911 acompañó a su padre, en un viaje que tenía por objeto conocer los centros escolares más innovadores de Francia, Bélgica y Suiza. Margarita no regresó con su padre y durante el curso 1911-12, durante ocho meses permaneció en Albi (Carcasonne, Francia) como *repetidora* (lo que hoy conocemos como *lectora*) de Lengua española en la Escuela Normal de Institutrices de Tarn. Ingresó, en 1912, en la Sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, terminando sus estudios en 1915, con el número uno de su promoción, fue propuesta como profesora titular de la Escuela Normal de maestras de Santander para ejercer como docente de Física, Química e Historia Natural, en el que sería el primer año de funcionamiento de este centro. En 1920 hizo un viaje a París para visitar otros centros de enseñanza, y en septiembre de 1920, disfrutó de una beca de la JAE para ampliar estudios durante nueve meses en Inglaterra. Allí, durante el curso 1921 a 1922, estudió Física y Química, hizo prácticas en el *Bedford College for Women* de la Universidad de Londres asistió a cursos de Metodología de las Ciencias

en el *London Training College* y visitó las principales escuelas londinenses de enseñanza primaria, secundaria y de magisterio, estudiando la didáctica empleada en la enseñanza de las ciencias fisicoquímicas y naturales.

En 1918, cuando aún trabajaba en la capital cántabra, decidió cursar la licenciatura en Ciencias, Sección de Naturales, en Madrid. Después continuó estos estudios en Barcelona, ya que fue trasladada a la Escuela Normal de Tarragona. En la Universidad de Barcelona obtuvo, en 1925, el Premio Extraordinario de Licenciatura y solicitó a la Junta, en octubre de 1925, una nueva pensión por un año en los Laboratorios de Psicología de la Universidad de París donde consiguió el doctorado en Ciencias Naturales. Su tesis doctoral versó sobre la «Contribución al conocimiento de la biología de *Chironomus humani* y de su parásito *Paramecius contorta*».

A su regreso a España, y a pesar de sus repetidos intentos y de las recomendaciones de los científicos con los que había trabajado, no consiguió acceder a un centro donde pudiera continuar su trabajo científico. En 1933, entró como profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la que enseñó Biología Infantil y Metodología. Durante aquellos años de la Segunda República formó parte de las comisiones de enseñanza de Cataluña, en 1932, participó en el VI Congreso Internacional de la Liga de Educación Nueva, y en 1933 fue secretaria del *Consell Regional de segon ensenyament*, en el que era la única mujer. Durante los cursos 1933-34 y 1934-35, con la colaboración de Concepció Casanova, dirigió un seminario sobre la formación de los conceptos científicos y el lenguaje infantil, y en el verano de 1935 presentó la ponencia titulada *Bases per a l'ensenyament de les ciències naturals* en la *Escola de estiu*.

Margarita Comas vivió exiliada en Inglaterra, acompañada por su marido Guillem Bestard, pintor y fotógrafo mallorquín con el que se había casado en 1931, donde fue profesora de Biología en *Foxhole* y en la *Dartington Hall School* (Devon). Murió en Exeter, el 28 de agosto de 1973.

2. APORTACIONES DE MARGARITA COMAS A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS

Las publicaciones referidas tanto a la enseñanza de las Ciencias como a la Pedagogía y a la enseñanza de las Matemáticas, bien en forma de artículos, sobre todo en la *Revista de Pedagogía*, o bien en formato de libros, son aportaciones novedosas e innovadoras en el período de la Segunda República en España. Los trabajos de la profesora Comas contribuyeron a la difusión de los métodos pedagógicos innovadores, como el Método Mackinder o el de Proyectos, y de los métodos de la Escuela Nueva, que como miembro de la *Institución Libre de Enseñanza* los mostrará explícitamente en su obra.

Tuvo una amplia producción como divulgadora de la Biología y de la Metodología y Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas escribiendo libros:

- COMAS, M. (1920). *La enseñanza de las ciencias*, Reinosa.
- COMAS, M. (1923). *La enseñanza elemental de las ciencias físico - naturales y de las matemáticas en Inglaterra*. Reinosa: Tipografía de A. Andrey y C^a.

- COMAS, M. (1928). *Aritmética*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía
- COMAS, M. (1931). *La coeducación de los sexos*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- COMAS, M. (1932). *Metodología de la Aritmética y la Geometría*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- COMAS, M. (1932). *Cómo se enseña la Aritmética y la Geometría*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- COMAS, M. (1937). *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*. Gerona: Dalmáu Carles, Pla. E.C. Editores.
- COMAS, M. (1957). *La biología en la enseñanza media y superior de Inglaterra*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

También escribió sobre varios artículos que vieron la luz en la *Revista de Pedagogía* (1925-1936). Alguno de ellos son:

- La enseñanza de las ciencias fisiconaturales en Francia. *Revista de Pedagogía*, 1926, n° 58, pp.448-453.
- Evolución y herencia. Conferencias impartidas en la Universidad Internacional de Santander. *Revista de Pedagogía*, 1934, n° 146 y n°147.
- Genética y Eugenesia. *Revista de Pedagogía*, 1935; n° 158, pp. 72-78.
- Las Ciencias Naturales en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 1936, n° 171, pp. 97-104.

Como una de las profesoras de de Ciencias y de Matemáticas más activa en el movimiento normalista publicó monografías destinadas a la formación de los Maestros incorporando en sus publicaciones plenamente los planteamientos de los Profesores Normalista y rompiendo con la tradición anterior en la el énfasis de la Formación de Maestros estaba puesto en los contenidos². Estas aportaciones culminaron con la implantación de la asignatura «Metodología de las Matemáticas» en el Plan de Estudios de formación de Maestros de 1931, conocido como «Plan Profesional». El Plan de Estudios del 32 supone, desde nuestro punto de vista, una ruptura epistemológica con la concepción dominante en los anteriores Planes de Estudio en la formación matemática de los Maestros. De este modo la nueva materia incorpora diversas cuestiones³:

- a. La necesidad de conocer la psicología del aprendizaje de las Matemáticas
- b. La introducción de cuestiones relacionadas con la historia de las Matemáticas
- c. La presencia de métodos de enseñanza como los de Froebel, Montessori, Decroly, Método de proyectos y escuelas nuevas
- d. La realización, con carácter complementario, de trabajos monográficos por parte de los alumnos, que podían versar sobre cuestiones de ampliación doctrinal, sobre investigación de aptitudes o ensayos de procedimientos metodológicos.

Siguiendo el cuestionario de 1932, donde se reafirma de nuevo el sentido profesional de los estudios de Magisterio, Margarita Comas escribe los manuales el libro de Margarita *Metodología de la Aritmética y la Geometría*, y *Cómo se enseña la aritmética y la geometría*.

Uno de los elementos que aparece de forma constante en su obra es su opción clara a favor de la coeducación. En un período histórico en el que el debate

sobre la conveniencia o no de escolarizar niños y niñas juntos despertaba vivas polémicas, su obra de 1931 *La coeducación de los sexos* aportó un enfoque socio-pedagógico que abogaba por una total transición hacia una sociedad igualitaria.

De su conocimiento sobre las orientaciones que guiaban la Enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas en Inglaterra y de su puesta en práctica en el aula, recoge la profesora Comas tres rasgos esenciales:

- (i) la nueva concepción de los contenidos de enseñanza (*Nature Study*) orientados al conocimiento del entorno natural del alumno,
- (ii) la importancia de las actividades experimentales en la enseñanza de las ciencias y
- (iii) el papel activo que debe jugar el alumno en la realización de las tareas escolares.

Aspectos que considera que deberían ser trasladados a las clases de Ciencias y de Matemáticas en las escuelas españolas⁴, por las ventajas educativas que supondrían frente a la enseñanza que se venía practicando en nuestro país: contenidos basados en una visión sistemática y cálculo mercantil, actividades reducidas a la utilización del libro de texto y enseñanza centrada en las explicaciones del profesor.

«Es indispensable hacer lo posible, procurando que el alumno sienta la necesidad del conocimiento que se trate de inculcarle, ya nazca ésta de un motivo práctico (construcciones, dibujos de mapas, etc.) o de uno científico o estético» (Comas, 1932, p. 16).

Para Margarita Comas, el método seguido en la enseñanza de las matemáticas sea fructífero debe centrarse en la actividad del alumno. Para Comas, la aritmética y la geometría al igual que la física o la historia natural, empiezan a ser materias experimentales y de observación, desligándose después poco a poco del material concreto y por fin del recuerdo sensible de éste, para llegar, en los grados superiores de la enseñanza, a la pura abstracción. Asimismo, recomendará que los Maestros conozcan el proceso seguido por la humanidad para la formación de los conocimientos científicos lo que implica un cambio en el papel a jugar por el maestro en el desarrollo de la enseñanza; éste debe actuar como orientador y guía, sin obstaculizar la actividad indagadora de los alumnos. La metodología seguida en el proceso de construcción del conocimiento deber ser la referencia a la hora de dirigir la enseñanza de las matemáticas. Se trata de principios ya enunciados, los postulados de la Escuela Nueva (movimiento de innovación pedagógica en plena difusión en esos años) propugnaban basar la enseñanza en la actividad del alumno, sin embargo, Margarita Comas introduce una modificación sustancial: hace hincapié en la importancia de ofrecer a los alumnos oportunidades de trabajar de manera similar a como lo hacen los científicos. Piensa, como el resto de los renovadores de la disciplina, que es importante trasladar al aula algunos procedimientos propios de la metodología científica, pero, a diferencia de otras propuestas, no cree que su aplicación a la enseñanza deba tener como fin último la comprobación de leyes y principios mediante la observación y la experimentación. Para Margarita Comas, diseñar y proponer tareas que posibiliten la actividad indagadora de los alumnos, y la aplicación del conocimiento obtenido a otras ciencias debe ser el modelo a seguir en la enseñanza de las matemáticas

«siempre que se pueda, es útil aplicar las ideas de matemáticas al levantamiento de planos, cálculo de distancias inaccesibles, etc., aun a expensas de la adquisición de otros conocimientos teóricos; las clase se Geografía y de Ciencias saldrán ganando, y también, sobre todo la mente del alumno» (Comas, 1932, p. 23).

La autora recoge en sus publicaciones que la utilización en el aula de esta metodología no es algo sencillo sino que presenta numerosas dificultades. Y propone que, en primer lugar, el profesorado cuente con una preparación científica y didáctica adecuada para realizar la selección y diseño de las actividades y además se requiere que el alumno adopte el papel del activo en el aula.

Estas orientaciones son frutos de su conocimiento sobre las metodologías que guiaban la enseñanza de las matemáticas en Inglaterra y de su puesta en práctica en el aula. Parece razonable suponer que si profesionales de la calidad y el nivel de producción de Margarita Comas hubieran podido continuar su labor en nuestro país, la Didáctica de las Ciencias y la Didáctica de las Matemáticas habría mantenido un proceso de construcción y consolidación como disciplinas semejantes al que siguió en otros países europeos. Pero la Guerra del 36 y la posterior represión supusieron una ruptura difícil de salvar hasta hace veinte años.

NOTAS

¹ LÓPEZ, C. (2011). *La formación inicial de Maestros en Aritmética Álgebra a través de los libros de texto*. Salamanca: Tesis doctoral. Universidad de Salamanca: Documento inédito.

² SIERRA, M. y LÓPEZ, C. (2010). Innovaciones en la formación en Matemáticas y su Didáctica de los Maestros en el primer tercio del siglo XX: Aportación del movimiento normalista español (1923-1936), *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 29, 179-193.

³ SIERRA, M. (1994). Mathematics Education in the Spanish “Normalista” Movement. En N. Malara y L. Rico (eds.), *Proceedings of the First Italian - Spanish Research Symposium in Mathematics Education* (pp. 241 – 248). Modena: Departamento de Matemáticas.

⁴ COMAS, M. (1932). *Cómo se enseña la aritmética y la geometría*. Madrid: Ed. Pi y Margall. 5ª edición.

LA INFLUENCIA INGLESA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA A TRAVÉS DE OBRAS PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XIX UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, SECUNDARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel Marchena López
marchena_lopez@hotmail.com
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XIX representa un hito en la Historia de la Educación en España. Los profundos cambios políticos y sociales de la época despertaron la conciencia de que era necesario llevar a cabo varios cambios que correspondieran al progreso económico, político y social del país. La conciencia de deber hacer frente al analfabetismo existente y de la necesidad de un sistema educativo nacional basado en la libertad y la igualdad, instigó a imitar los modelos europeos aparecidos a partir de la Revolución Francesa. Basándose en la Constitución de 1812 y en el proyecto de ley de 1814 que establece un sistema educativo nacional, los sectores más progresistas del país defendieron un modelo educativo particular, distinto del de otros países y acorde a la coyuntura político-social de España. En 1857 se aprueba la Ley de Instrucción Pública de la mano de Claudio Moyano (Ley Moyano), instituyendo así un sistema educativo público, liberal y que, a pesar de sus deficiencias, se consolida en el siglo XIX y perdura hasta bien entrado el siglo XX.

Abordar la investigación de los libros de textos requiere un breve resumen de la Historia de la Educación que nos sitúe en este período de cambios en la enseñanza en España: con la Constitución de 1812 se refleja el triunfo de las ideas liberales y con ella el primer texto legal que promulga un Plan de Estudios para la enseñanza elemental o de Primeras Letras. En su artículo: 366 se especifica las materias que deben constituir este nivel de enseñanzas:

En todos los pueblos de la Monarquía se establecen escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles¹.

La creación de un organismo inspector de la enseñanza constituye por otra parte una novedad en el sistema educativo, ya que con ello el Gobierno asume su responsabilidad

en materia de enseñanza. Pero hemos de tener en cuenta que esta Constitución tuvo tres periodos distintos de vigencia: de 1812 a 1814, de 1820 a 1823 y en 1836, por los que la legislación en esta materia pasaría por distintos cambios. Un ejemplo de ello fue el «Informe Quintana» (1814), primer proyecto general sobre educación general decretado en España, aunque aprobado por la Cámara legislativa, se verá frustrado con la vuelta del absolutismo de Fernando VII, pues se declara la Constitución de 1812 y las medidas legislativas de las Cortes nulo sin valor ni efecto.

El período conocido como «trienio liberal» iniciado en 1820 (victoria de la sublevación de Riego) se publica el «Reglamento General de Instrucción Pública» (1821) copia casi exacta al «Informe Quintana» y el «Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública» que permitía la existencia de una enseñanza pública y otra privada, disponiendo la estructura del sistema educativo en tres grados y establece la regulación del profesorado y la ordenación académica de estos.

Con el Plan General de Instrucción Pública de 1836 (Plan Duque de Rivas) se abandona el principio de gratuidad de la enseñanza, siendo sólo gratuita en la enseñanza primaria para los niños verdaderamente pobres. Se restringe la libertad de la enseñanza y se considera la enseñanza primaria como la única que convenía generalizar, ya que la secundaria se considera no como terminal sino como preparación para la Universidad.

La ley Someruelos (1938), en sus cinco primeros artículos, recoge los mismos contenidos del Plan Duque de Rivas. Establece la división de la enseñanza primaria en elemental y superior, la financiación de las escuelas publicas por los Ayuntamientos, los requisitos necesarios para la apertura de escuelas privadas, el nombramiento de maestros, las autoridades encargadas de la inspección, etc.. Es a partir del Plan de Instrucción Pública de Duque de Rivas cuando se empieza a construir un sistema educativo.

Desde principios del siglo XIX los países europeos prestan atención a la difusión de las aportaciones pedagógicas desde Gran Bretaña, este interés estaba centrado fundamentalmente en el desarrollo y modernidad de los países a través de la educación, presente en Gran Bretaña por las escuelas monitoriales o de enseñanza mutua impulsadas por Bell y Lancaster en la escolarización masiva de trabajadores. Por lo general, estas obras entraron en España a través de las traducciones francesas realizadas del inglés y posteriormente traducidas del francés al español.

Es en este contexto histórico donde se manifiestan las nuevas leyes educativas, tal es la referida a la ley de instrucción primaria de 1838 que, establecía la elección de los libros de texto en manos de comisiones provinciales y, permitía a los maestros la elección de métodos de enseñanza (los métodos de la época eran: individual, simultáneo y mutuo), como refleja su artículo:

Los maestros de escuelas elementales de instrucción primaria podrán adoptar para el arreglo y dirección de todas las clases el método conocido con el nombre de simultáneo, modificado según les pareciere; el de enseñanza mutua donde fuere aplicable ó preferido, ó una combinación de los dos anteriores, abandonando la práctica del individual donde existiere².

2. RELACIÓN DE OBRAS ANALIZADAS

Los textos recogidos en esta pequeña investigación, algunos de difícil acceso, se encuentran localizados en bibliotecas públicas o entidades existentes en la ciudad de Sevilla: Biblioteca Capitular y Colombina, Biblioteca de la Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, Biblioteca Regional Militar, Biblioteca de la Real Academia de Buenas letras, Bibliotecas de la Universidad de Sevilla: B. General, B. C. Trabajo, B. Derecho, B. Facultad de Ciencias de la Educación. B. Facultad de Geografía e Historia, B. Biología.

2.1. MANUALES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

BELL, Andrew y LANCASTER, Josef: *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados*. Madrid: En la Imprenta Real, 1820.

Ubicada en la Biblioteca Universitaria.

HENRY, J. B.: *Elementos del dibujo lineal, geometría y Agrimensura. Dispuesto para todos los sistemas de enseñanza*. Madrid: Librería de la viuda de Hernando y Cía., 1890.

Ubicada en la Biblioteca Universitaria.

HOOKER, J. D.³: *Cartilla Científica. Nociones de botánica*. Nueva York: D. Appleton y Cía., I, 3 y 5 Bond Street, 1884.

Ubicado en la Biblioteca Regional Militar.

LOCKYER, J. N.: *Cartillas Científicas. Nociones de Astronomía*. Nueva York: D. Appleton y compañía, I, 3 and 5 Bond Street, 1884.

Ubicado en la Biblioteca Regional Militar.

SPENCER, W. J.: *Geometría inventiva. Serie de problemas*. París: librería de Garnier, 1885.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

STIRLING, R.: *Belleza de la caligrafía*. Barcelona: S. n., S/F.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

2.2. MANUALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

DOUY, M.: *Nuevo manual de Botánica, tratado elemental de Física vegetal, conteniendo la Glosología, la Fisiología y la Taxonomía de los vegetales*. Sevilla: Imprenta de D. Mariano Caro, 1840.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País y B. General y B. Biología.

STEWART, B.: *Cartilla Científica. Nociones de Física*. París: Librería de Garnier Hermanos, 1882.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

2.3. MANUALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

I. A/D: *Manual of the System of Primary Instruction, Pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society*. London: Printed For The Society; and Sold At The Depository, Borough-Road; Sunday School Union, 1843.

Ubicado en la Biblioteca Universitaria.

II. GEIKIE, A.: *Cartilla Científica. Nociones de Geografía Física*. París: librería de Garnier Hermanos, 1885⁴.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

III. GEIKIE, A.: *Cartilla Científica. Nociones de Geología*. Nueva York: Appleton y Cía., 1883⁵.

Ubicado en la Biblioteca Regional Militar.

IV. HOOKER, J. D.: *Nociones de Botánica*. Nueva York: D. Appleton y Compañía, I, 3 y 5 Bond Street, 1884.

Ubicado en Biblioteca Universitaria y Biblioteca Regional Militar.

LOCKE: *Educación de los niños*. Tomo I. Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1817.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

LOCKE: *Educación de los niños*. Tomo II. Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1817.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

LOCKYER, J. N.: *Cartillas científicas. Nociones de Astronomía*. París. Librería Garnier Hermanos, 1884.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País y Biblioteca Regional Militar.

MAYO, E.: *Model lessons for Infant School Teachers and nursery governesses: prepared for the Home and Colonial Infant School Society*. London: Published by R.B. Seeley and W. Burnside, and sold by L. and G. Seeley, 1838.

Ubicado en la Biblioteca Universitaria: B. General.

PRACTICAL: *Practical hints on Elementary School Work*. London: Ed. George Philip and Son, 1885.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

SPENCER, H.: *De la educación intelectual, Moral y Física*. Madrid: Imp. R. Baldaque, 1820-1903⁶.

Ubicado en la Biblioteca Universitaria.

STANLEY JEVONS, W.: *Nociones de Economía Política*. París: librería Garnier, 1885.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

3. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

3.1. MANUALES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

I. BELL, Andrew y LANCASTER, Josef: *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados*. Madrid: En la Imprenta Real, 1820.

Manual compuesto de 102 páginas para el uso de las Escuelas Elementales o de Primeras Letras, aprobado por S. M. en la que se expone y manda observar en la Escuela Central de Madrid y en las demás que de esta clase se establezcan en España. Obra publicada con la Real aprobación de la Junta Protectora y Directora de dicha enseñanza.

El manual para uso del profesorado se encuentra dividido en cuatro apartados: En el primer apartado se abordan de manera detallada los temas relacionados con las condiciones de idoneidad de una buena escuela: situación, ventilación, mobiliario, etc. En el segundo apartado se expone los métodos que han de utilizarse en la instrucción elemental, tratándose de manera especial el método de la enseñanza de las Matemáticas y el de la educación de las niñas, educación en la que se especifica el tipo de labor que deben aprender las niñas. El tercer apartado está dedicado a la disciplina y orden escolar, así como las obligaciones de los instructores e inspectores, los premios y los castigos que se han de impartir. El cuarto apartado está dedicado a las cualidades que deben reunir los maestros y maestras en general.

II. HENRY, J. B.: *Elementos del Dibujo lineal, Geometría y Agrimensura. Dispuesto para todos los sistemas de enseñanza*. Madrid: Librería de la viuda de Hernando y Cía., 1890.

Manual de dibujo escrito expresamente para las escuelas de instrucción primaria y de las diferentes profesiones que necesitan del dibujo, consta de 208 páginas de las cuales 106 son láminas grabadas en acero y en las cuales el texto colocado al lado de las mismas indica el modo de construir las figuras. Edición novena traducida por el profesor D. J. B. Peironnet, corregida y adicionada con nociones de proyecciones, perspectivas y sombras por el ILMO. Señor D. Isidro Giol y Soldevilla.

Su autor fue director del colegio de París y de las escuelas mutuas.

IV. LOCKYER, J. N.: *Cartillas Científicas. Nociones de Astronomía*. Nueva York: D. Appleton y compañía, I, 3 and 5 Bond Street, 1884.

Manual compuesto de 149 páginas, trata los temas relacionados con la tierra y los movimientos de rotación y traslación, los movimientos de la luna, el sistema solar, los planetas, cometas y meteoritos. Obra escrita para el uso del profesorado.

V. SPENCER, W. J.: *Geometría inventiva. Serie de problemas*. París: librería de Garnier, 1885.

Manual con una serie de problemas destinados a familiarizar al discípulo en los conceptos básicos de Geometría y para ejercitar sus facultades inventivas, consta de 86 páginas. Contiene los conceptos elementales de Geometría y problemas para los alumnos, la obra estaba destinada para el uso de los alumnos de las Escuelas Primarias española.

VI. STIRLING, R.: *Belleza de la Caligrafía*. Barcelona: S. n., S/F.

Manual de un curso de caligrafía inglesa destinada al uso de las escuelas, consta de un total de 98 páginas en las que se explica detalladamente la posición que han de tener las manos, los movimientos de la muñeca para el trazo de las letras y láminas de caligrafía.

Comprende cuatro partes: I. Curso de Caligrafía inglesa para uso de las escuelas, 22 láminas. II. Tratado de la Caligrafía de adorno, 43 láminas numeradas. III. El tratado del arte de rasguear inventado y publicado por R. Stirling, 19 láminas incluso su portada. IV. Tratado de Cifras, 11 láminas. Dicho manual fue aprobado como libro de texto para la Enseñanza Primaria por R. O. de 24 de mayo de 1844.

3.2. MANUALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

I. DOUY, M.⁷: *Nuevo manual de Botánica, tratado elemental de Física vegetal, conteniendo la Glosología, la Fisiología y la Taxonomía de los vegetales*. Sevilla: Imprenta de D. Mariano Caro, 1840.

El autor de este tratado de Física era profesor de de Historia Natural, el manual contiene nociones generales sobre los tres reinos de la naturaleza: animal, vegetal y mineral, para después introducirse en la ciencia de la Botánica, se incluye una tabla sobre el reloj de la flora según Linneo, Tournefort y otros autores, consta de 235 páginas. Dicho tratado ha sido traducido al castellano por D. F. S. S.

II. STEWART, B.: *Cartilla científica. Nociones de Física*. París: Librería de Garnier Hermanos, 1882⁸.

Manual de Física, consta de 151 páginas utilizado en España como libro de texto de la enseñanza del Bachillerato. El manual expone los conceptos básicos en el estudio de la Física elemental expuesto de forma clara, las materias están presentadas en temas en los que se va profundizando poco a poco (de lo simple a lo complejo).

3.3. MANUALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

I. A/D: *Manual of the System of Primary Instruction, Pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society*. London: Printed For The Society; and Sold At The Depository, Borough-Road; Sunday School Union, 1843.

Manual destinado para la enseñanza primaria para las escuelas de todo el Imperio Británico (la metrópoli y las colonias), patrocinado por su Majestad la Reina, consta de 88 páginas más 20 páginas de apéndices, elaborado por British And Foreign School Society.

II. GEIKIE, A.⁹: *Cartilla Científica. Nociones de Geografía Física*. París: librería de Garnier Hermanos, 1885¹⁰.

Tratado elemental de Geología en el que se trata los temas de rocas orgánicas, fósiles y rocas ígneas. Como método de aprendizaje incluye al final de la obra un cuestionario de preguntas sobre los temas tratados, contiene un total de 160 páginas. Obra considerada para la formación del profesorado. La misma obra la encontramos editada en 1881 con un total de 149 páginas entre las que se encuentran algunas láminas, en ella se expone conceptos sobre la tierra, temas referentes a los movimientos de rotación y traslación de la tierra, del aire y su composición, sobre los cambios de temperaturas, sobre el mar, los fondos marinos, fondo de la tierra, de los movimientos de la mareas, etc. A modo de repaso sobre los temas tratados se expone al final un cuestionario para su realización. La obra ha sido traducida por D. G. Rawson.

III. GEIKIE, A.: *Cartilla Científica. Nociones de Geología*. Nueva York: Appleton y Cía., 1883¹¹.

Manual de Geología compuesto por 160 páginas, traducido por el Sr. D. G. Rawson en el que el autor expone una clasificación de rocas (sedimentarias, orgánicas, ígneas) y de su formación, así mismo trata los temas de la corteza terrestre y la clasificación de las montañas de forma extensa y clara. El manual parte de los conceptos más elementales de forma gradual a los más complejos. Al final del manual se añade un cuestionario sobre los temas tratados que sirve de repaso y reforzamiento de los temas expuestos.

IV. HOOKER, J. D.¹²: *Nociones de Botánica*. Nueva York: D. Appleton y Cía. I, 3 y 5 Bond Street, 1886.

Manual compuesto de 160 páginas y 68 láminas en el que se expone nociones de Botánica elemental, tratando de forma práctica las labores de siembra, de riego, etc., las características generales de las plantas, su división, nutrición, etc. También expone el autor cómo deben los profesores manejar a los alumnos en el cuidado y manejo de las plantas para no estropearlas, proponiendo impartir estas clases de forma regular para que los niños se acostumbren a ellas. Al final de la obra se indica los cuidados necesarios para las plantas del jardín de un colegio. Manual indicado para la enseñanza del profesorado.

V. LOCKE: *Educación de los niños*. Tomo I. Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1817.

La obra consta de total de 348 páginas, traducida del inglés al francés por Mr. Coste, miembro de la Sociedad Real de Londres y posteriormente traducida de este idioma al castellano por D. F. A. C. P. Cuarta edición. En ella se expone la educación que deben recibir los niños desde los cuidados higiénico-sanitarios más elementales como es el lavado de los pies, hasta los cuidados del alma, así mismo se describen las recompensas y castigos más aconsejables para corregir las conductas de estos y evitar su inclinación a la crueldad. Manual considerado de Historia de la Educación para la formación del profesorado.

VI. LOCKE: *Educación de los niños*. Tomo II. Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1817.

Obra para la formación del profesorado traducida del inglés al francés por Mr. Coste, miembro de la Sociedad Real de Londres y posteriormente traducida de este idioma al castellano por D. F. A. C. P. Consta de dos partes: En la primera, presenta la idea de cómo aprovechar la curiosidad natural de los niños para enseñarles, y explicación de algunas virtudes como justicia, prudencia, etc., las razones por las que ha de viajar los jóvenes y temporadas recomendadas. La segunda parte denominada *El tratado de la felicidad*, trata de manera filosófica la felicidad del hombre y como la piedad puede conducir a la felicidad buscada en cualquiera de las etapas estado del hombre: eclesiástico, celibato, matrimonio, o en distintas profesiones y en las situaciones menos propicias: en la adversidad, destierro, cautiverio, enfermedad, muerte, etc.

VII. LOCKYER, J. N.: *Cartillas Científicas. Nociones de Astronomía*. París. Librería Garnier Hermanos, 1884¹³.

Manual de Astronomía científica en el que se expone los conceptos de los movimientos de la tierra (rotación y traslación) respecto a los demás satélites, los movimientos que realiza la luna, los planeta, cometas, meteoritos y del sistema solar en general. En la

obra no se expresa el nivel de enseñanza al que iba dirigido, si bien podemos considerarlo como material de apoyo para el uso del profesorado. La metodología usada en la exposición de los temas parte de los conocimientos más básicos a los más complejos, expuestos de forma clara y concisa.

VIII. MAYO, E.: *Model lessons for Infant School Teachers and nursery governesses: prepared for the Home and Colonial Infant School Society*. London: Published by R.B. Seeley and W. Burnside, and sold by L. and G. Seeley, 1838.

Manual de lecciones indicado para profesores de la escuela infantil y para los padres e institutriz de guarderías, consta de 167 páginas en las que se expone las diversas maneras de impartir clases de Religión, Matemáticas, Escritura, etc., así como han de conducirse el profesorado en este tipo de escuela. Las clases de religión tienen como objetivo dar a los niños sus primeras ideas de Dios. La obra podríamos considerarla de una guía de enseñanza de ayuda y apoyo al profesorado para mejorar su eficiencia.

IX. PRACTICAL: *Practical hints on Elementary School Work*. London: Ed. George Philip and Son, 1885.

Manual dirigido (como se expresa en sus primeras páginas) para la enseñanza del profesorado de escuelas infantiles. Consta de 81 páginas, en él se recoge las normas organizativas de una escuela infantil y otros aspectos relacionados con ella, así como las actividades infantiles que deben darse a este tipo de alumnado, también se especifica las materias de enseñanza a impartir.

X. SPENCER, H.: *De la Educación Intelectual, Moral y Física*. Madrid: Imp. R. Baldaraque, 1820-1903¹⁴.

Obra con 353 páginas, el texto era utilizado en algunas Escuelas Normales, dentro de la colección Biblioteca Científico-Literaria. El autor hace hincapié en la necesidad de una educación moral y física, que a su parecer estaban poco atendidas, concibiendo la educación moral como la capacidad de educar a los hijos, respecto a la educación física expresa la importancia que tiene para la salud la alimentación, la higiene y las condiciones físicas de los jóvenes. La educación intelectual se pone de manifiesto las estrechas relaciones entre los sistemas de educación y los estados sociales en los que se ha desarrollado. Traducida al castellano por D. Siro García del Mazo (jefe de Trabajos Estadísticos y redactor de la Revista de Tribunales de Sevilla), el cual aporta algunos datos demográficos referentes a la mortalidad infantil en España y reflexiones como la incompatibilidad entre Religión y Ciencia.

XI. STANLEY JEVONS, W.: *Nociones de Economía Política*. París: librería Garnier, 1885¹⁵.

Su autor era profesor de Economía en la Universidad de Londres. La obra expone la división de las ciencias y la utilidad de cada una de ellas, trata los conceptos de producción de riqueza, la división y combinación del trabajo, el capital y la distribución de la riqueza. Otros temas desarrollados son el proceso de los créditos, ciclos de los créditos y los distintos tipos de impuestos. Manual que podríamos considerar para el uso de la enseñanza profesional o universitaria.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones de este breve trabajo podríamos destacar que una de las características que poseen estas obras es que son originarias de la cultura anglosajona, por consiguiente, traducidas del inglés y publicadas en el siglo XIX. Pero hemos de destacar que en algunas de estas obras la primera traducción se ha realizado del inglés al francés y posteriormente traducidas del francés al castellano.

Entre los textos y manuales existen algunos sin fecha de edición, sin embargo se han incorporado a este grupo ya que en ellos se indica la fecha en la que fueron aprobados como manuales para la enseñanza (todos en el siglo XIX) y hemos encontrado el mismo manual con otras ediciones fechadas.

La proliferación de los manuales de Urbanidad coincide con ese período del siglo XIX de la historia de España en el que están presentes unos ideales educativos que lleven a la modernidad, al progreso y al desarrollo social del país.

Los manuales utilizados en la Enseñanza Primaria se caracterizan porque en ellos van impresos el conjunto de enseñanzas que los niños debían adquirir: leer, escribir, contar (no más allá de las cuatro reglas) y doctrina cristiana, recordando como establece la obra *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados* de BELL, Andrew y LANCASTER, Josef (1820), que la educación de las niñas estaba condicionada al modelo de mujer establecido en la época (dedicada al cuidado del hogar y la familia) por lo que en su educación se hacía hincapié las enseñanzas de las «labores propias de su sexo» (hacer: calcetas, encajes, bordar, etc.) y valores cristianos. Respecto a la escritura, el uso de cuadernos de caligrafía era un método muy generalizado para la enseñanza del alumnado. La materia de «Dibujo» se incluye en las clases de primaria y secundaria de este siglo, de ahí la aparición de libros y cuadernos para su aprendizaje, en general son dibujos geométricos y de mano alzada.

Prueba de la importancia que se le daba a la caligrafía son estos pequeños fragmento de los periódicos¹⁶:

LA VANGARDIA, edición del jueves, 23 marzo de 1922, titulado: *De la Barcelona Ochocentista*:

El señor Delhòm, calígrafo: *En los comercios, centros mercantiles e industriales, el dependiente que tenía buena letra era estimado con unas cuantas pesetas más en su sueldo mensual...*

Del periódico CATALUÑA/ Barcelona, domingo 28 de noviembre de 1982: *En 1840, en Barcelona, un apellidado Ramón Stirling, en colaboración con el grabador Giravet y bajo el título «Belleza de la Caligrafía», publicó un álbum que deleitaría a los modernos surrealistas, al contener un repertorio de letras en perspectiva, en “troimpel’oeil” y buscando la tercera dimensión.*

La materia de «Dibujo» se incluye en las clases de primaria y secundaria de este siglo, de ahí la aparición de libros y cuadernos para su aprendizaje, en general son dibujos de geometría descriptiva en general que requería el uso y aprendizaje de escuadra, cartabón y compás, los dibujos de copias de objetos del natural eran a mano alzada y su aprendizaje requería esencialmente el dominio del claro-oscuro.

Unido a las enseñanzas de las destrezas y del cultivo de la mente, la «higiene escolar» forma parte del currículum, considerándose las condiciones de aire, luz,

habitación, cuidados corporales, vestidos, etc., necesarios para el individuo y para la vida social en general. Es por ello considerada de vital importancia en la educación de los niños y futuros ciudadanos colaboradores del bienestar social.

Respecto a los manuales utilizados en la Enseñanza Secundaria: Los contenidos de los manuales en materia de Física y Botánica introducidos en esta etapa de la enseñanza podemos considerarlos como meras materias introductorias de estas enseñanzas, ya que se expone contenidos que tratan cada una de las materias de forma muy global con los conceptos elementales de estos aprendizajes de forma muy clara y siempre desde lo más simple a los temas más complejos.

Hemos de tener en cuenta que la enseñanza secundaria era considerada un paso para aquellos alumnos que irían a la Universidad, por lo cual, es en el campo universitario elegido donde el alumno más tarde adquiriría la profundidad de materias acordes a los estudios elegidos.

Manuales para la Formación del Profesorado: En general los manuales destinados al profesorado son de fácil comprensión y lectura, bien estructurados en los diferentes temas abordados. En los temas dedicados a la educación del niño se abordan no solo las materias a enseñar sino las condiciones higiénico- sanitarias que debe cumplir las aulas, la higiene de los escolares, la educación moral (a través del fomento de las virtudes) y religiosa e incluso las recompensas y castigos a aplicar. En algunas de las obras se establecen las normas organizativas de la escuela, tal es el caso de *Practical: Practical hints on Elementary School Work*, 1885.

La obra de Spencer, Herbert: *De la educación intelectual, moral y física*, pone de relieve la necesidad que tiene el ser humano de desarrollar de forma equilibrada estas tres partes del cuerpo: la intelectual perteneciente a la psique, la moral al alma y la física mediante el ejercicio físico, que como teoría filosófica conlleva la plenitud del ser humano, teorías consideradas modernas para la época.

Los manuales de temas específicos como Botánica tienen un carácter utilitario, en ellos se expone paso a paso las instrucciones de forma clara y sencilla como el profesor ha de enseñar a los alumnos en las diferentes labores del cultivo, cuidado y nutrición de las plantas. Los manuales de Astronomía abordan los principios de esta ciencia aunque amplia, sin mucha profundidad, podríamos considerarlos como inicio de estos conocimientos y de amplitud relacionados con otros.

NOTAS

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: "Historia de la Educación en España: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. Madrid: M. E. C. Tomo I, 1985, p. 435.

² ALCUBILLA MARTÍNEZ, M.: Diccionario de la administración Pública Española. Tomo VI. Madrid: Imp. De la V. é Hijas de A. Peñuelas, 1880, pp. 1016.

³ Joseph Dalton Hooker (1817-1911). Nacido en Halesworth, Suffolk, graduado como médico en la Universidad de Glasgow, contratado como asistente de cirujano del Erebus, se unió a la expedición a la Antártida de Sir James Clark Ross, trabajó como botánico en la British Geological Survey en 1846.

Recuperado el 28 de junio de 2011, desde http://es.wikipedia.org/wiki/Joseph_Dalton_Hooker

⁴ Otras ediciones de la misma obra ubicada en Biblioteca Regional Militar:

GEIKIE, A.: *Nociones de Geografía Física*. Nueva York: D. Appleton y Cía. I, 3 and 5 Bond Street, 1881.

⁵ GEIKIE, A.: *Cartilla científica. Nociones de Geología*. París: Lib. Garnier Hermanos, 1885.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

⁶ Otras ediciones de la misma obra, Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País y Biblioteca Universitaria:

SPENCER, H.: *Education intellectual, moral and physical*. London: Ed. Williams and Norgate, 1883.

SPENCER, H.: *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid: librería de Victoriano Suárez (Imp. De R. Baldaque), S/F.

⁷ Esta misma obra se encuentra con edición de 1836 se encuentra en la Biblioteca Universitaria.

⁸ Balfour Stewart (1828-1887), nacido en Edimburgo, recibió capacitación en Dundee, en la Universidad de St. Andrews y la Universidad de Edimburgo. Fue director del observatorio de Ken, miembro de la Royal Society y recibió la medalla Rumford por su reconocimiento a su trabajo sobre el calor radiante. Recuperado el 30 de junio de 2011, desde http://es.wikipedia.org/wiki/Balfour_Stewart

⁹ Archibald Geikie (1825-1924). Nacido en Edimburgo, fue catedrático de Geología y Mineralogía en la Universidad de Edimburgo en 1871, galardonado con la medalla de Murchison de la Sociedad Geológica de Londres, miembro de la Sociedad Real, Director de la Exploración Geológica de Escocia, dedicó un impulso vital a la microscópica petrografía, rama de la geología.

Recuperado el 29 de junio de 2011, desde http://es.wikipedia.org/wiki/Archibald_Geikie

¹⁰ Otras ediciones de la misma obra ubicada en Biblioteca Regional Militar.

GEIKIE, A.: *Nociones de Geografía Física*. Nueva York: D. Appleton y Cía. I, 3 and 5 Bond Street, 1881.

¹¹ GEIKIE, A.: *Cartilla científica. Nociones de Geología*. París: Lib. Garnier Hermanos.

Ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, 1885.

¹² Joseph Dalton Hooker (1817-1911). Nacido en Halesworth, Suffolk, graduado como médico en la Universidad de Glasgow, contratado como asistente de cirujano del Erebus, se unió a la expedición a la Antártida de Sir James Clark Ross, trabajó como botánico en la British Geological Survey en 1846.

Recuperado el 28 de junio de 2011, desde http://es.wikipedia.org/wiki/Dalton_Hooker

Otra edición ubicada en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.

HOOKER, J. D.: *Nociones de Botánica*. París: Lib. Garnier Hermanos, 1886.

Otra edición de la Obra ubicado en Biblioteca Universitaria y Biblioteca Regional Militar.

HOOKER, J. D.: *Nociones de Botánica*. Nueva York: D. Appleton y Compañía, 1884

¹³ J. Norman Lockyer (1836-1920). Nacido en Rugby, Inglaterra, el 17 de mayo de 1836. Comenzó a trabajar como funcionario y prosiguió su interés por la astronomía a nivel de aficionados. Fue elegido miembro de la Royal Society en 1862, el aumento como físico solar lo llevó a ser nombrado en 1885 director del Observatorio Solar en Routh Kensington.

Recuperado el 29 de junio de 2011, desde <http://www.hao.ucar.edu/education/bios/lockyer.html>

¹⁴ Otras ediciones de la misma obra, ubicado en Biblioteca de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País y Biblioteca Universitaria:

SPENCER, H.: *Education intellectual, moral and physical*. London: Ed. Williams and Norgate, 1883.

SPENCER, H.: *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid: librería de Victoriano Suárez (Imp. De R. Baldaque), S/F.

SPENCER, H.: *De la educación intelectual, Moral y Física*. Madrid: Imp. de R. Baldaque, 1820-1903.

¹⁵ William Stanley Jevons (1835-1882). Nacido en Liverpool, estudió en el University College de Londres, fue nombrado en 1866 profesor de política económica del Owens College de Manchester y posteriormente en 1876 en la University College londinense.

Recuperado el 29 de junio de 2011, desde http://es.wikipedia.org/wiki/William_Stanley_Jevons

¹⁶ Recuperado el 2 de julio de 2011-07-06 <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2009/08/14/pagina29/32961875/pdf.html?search=Plomo%20Fundido>

OTRAS INFLUENCIAS INGLESA EN LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS¹

María José Martínez Ruiz-Funes
mjosemrf@um.es
Universidad de Murcia

El inicio de la historia de la educación infantil en España viene a coincidir, como se atestigua desde las primeras investigaciones, con la publicación de la obra de Pablo Montesino *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840). La creación de la primera escuela de párvulos en nuestro país y la publicación del manual responden a una serie de acontecimientos e influencias que tienen lugar en la década anterior a su publicación. El movimiento a favor de la educación infantil que se llevó a cabo en Europa, gracias al impulso inicial dado en Inglaterra y Francia con la creación de las *Infant School* y las *Salles d'asile*, no encuentra eco en España hasta el segundo tercio del siglo XIX. La difusión de la llamada educación de párvulos en Europa es un hecho constatable, sin embargo, España queda al margen de este movimiento debido, entre otros factores, a la inestabilidad del clima político que vive nuestro país y al inicio tardío de la industrialización.

En España, la primera iniciativa para la creación de instituciones educativas para niños menores de seis años vino de la mano del diplomático, de origen austriaco, Juan Bautista Virio (1753-1837), nacido y educado en Viena. Dominaba, además del español, su idioma paterno, el alemán, el francés y el inglés. Comenzó su carrera profesional junto al embajador de España en Viena, trasladándose en 1783 a la embajada de España en Londres, regresando a Madrid para trabajar bajo las órdenes del conde de Floridablanca. Entre otras actividades, se encargó de recopilar datos sobre la legislación económica de distintas naciones, viajó por Europa y en 1794 fue nombrado cónsul español en la Baja Sajonia. En 1797 fue nombrado Director de Fomento General del Reino, pero al año siguiente, con la caída de Godoy, volvió a su consulado de Hamburgo. En 1802 marchó a un consulado en Italia, hasta que un año más tarde se jubiló y regresó a Viena. Volvió por dos años a Madrid, y durante este periodo va y viene entre estas dos ciudades a causa de los conflictos que azotan Europa. En 1811 regresó definitivamente a Viena, donde residirá hasta su fallecimiento en 1837².

Virio estuvo en contra de las instituciones de caridad que ganaban adeptos con cada plato de sopa, sin erradicar de ninguna manera la mendicidad y el vagabundeo³, sin embargo, estuvo a favor de la educación para promover el crecimiento económico de los estados. Propuso que, en las escuelas, los niños además de aprender a contar y a leer se familiarizaran con los objetos cotidianos para enseñarles oficios productivos. Para él las escuelas españolas debían parecerse a las que había visto en Alemania, en aldeas próximas a Brunswick o Hildesheim⁴. Recomendaba, ante todo, la enseñanza naturalista. Coetáneo de Pestalozzi, se apoyó en sus doctrinas en lo referente a la educación moral de los niños, haciéndose también eco de las teorías pedagógicas de Fellenberg y Felbiger⁵. Asimismo, se mostraba partidario de una adecuada promoción del profesorado.

El 28 de Noviembre de 1831, desde su retiro en Viena, Juan Bautista Virio ofreció al entonces Rey de España, Fernando VII, un donativo de cuarenta mil reales, indicándole el destino del mismo:

«Para que se digne a aplicarlos a fundar en esta Corte un establecimiento a favor de los niños de jornaleros o trabajadores pobres, que tienen que dejarlos en las calles o en sus casas mientras ellos salen a ganar su subsistencia. (...). Da noticia de varios establecimientos de esta clase, y acompaña una obra sobre la materia en alemán que si estuviera en castellano servirá acaso para formar más cabal idea de lo que desearía Juan Bautista Virio»⁶.

Las escuelas de párvulos, como instituciones educativas, eran totalmente desconocidas en España. De hecho, el primer donativo de Juan Bautista Virio no se utilizó hasta 1834 porque se desconocía el fin a que debía ser destinado, y ni siquiera se emplea en la fundación de escuelas de párvulos, sino que fue destinado a la Junta Suprema de Caridad, que lo dedicó a sanear las cuentas de las escuelas gratuitas que existían por entonces en Madrid.

Virio, acompañó su donativo de un manual en alemán que recomendaba traducir para que las autoridades españolas se hicieran una idea del tipo de institución que pretendía financiar. Aunque el nombre del manual no constaba en el documento de donación ni se ha conservado la obra, podemos afirmar que el libro al que se refería era la obra que el comerciante vienés Joseph Wertheimer publicó bajo el título *Ueber die frühzeitige Erziehung der Zinder und die englischen Klien-Kinder-Schulen*. Esta obra, impresa en 1826, era la traducción de la tercera edición del manual de Wilderspin⁷, al que Wertheimer añadió fragmentos de otros manuales y observaciones que acabaron por duplicar la extensión de la misma⁸. La traducción del libro de Wilderspin aportó a la monarquía de los Habsburgo noticias sobre las *Infant School* inglesas. Wertheimer fue el principal asesor de Theresa Brunszvik en la organización de las primeras *Infant School* en Hungría. Además de la traducción del manual de Wilderspin, Wertheimer conocía algunos de los libros en inglés publicados sobre este tema; entre otros, el trabajo de William Wilson en Walthamstow o los manuales del pestalozziano Charles Mayo, que daban a conocer las lecciones de cosas⁹. La procedencia geográfica de la obra, próxima a la residencia de Virio, la coincidencia de fechas, y la gran difusión que la misma alcanzó en todo Centroeuropa nos llevan a pensar que el manual que Juan Bautista Virio recomendó seguir para la creación de la primera escuela de párvulos fue el de Wertheimer. Este manual

presentaba un modelo de escuela más adaptado a entornos urbanos, menos naturalista que las escuelas que Virio había visto en Brunswick o Hildesheim. La disciplina era mucho más coercitiva y los entornos en los que se ubicaban las escuelas contaban con menos espacios al aire libre en los que los niños pudieran jugar¹⁰. Todas estas instrucciones quedaron en el olvido, y el manual que recomendó se tradujese junto con el primer donativo no vuelve a ser citado por ninguno de los que posteriormente se encargaron de poner en marcha las escuelas de párvulos. Podemos decir que este texto tuvo en Europa una gran difusión en las escuelas creadas por Ferrante Aporti en Cremona, las escuelas infantiles húngaras, las austriacas y las alemanas, e incluso en algunas francesas cercanas a Suiza¹¹. En España, sin embargo, no tuvo repercusión y no encontramos ninguna alusión al mismo en documentos posteriores.

En julio de 1834 Virio hizo un segundo donativo, esta vez de 10.000 reales, y volvió a explicar los motivos de esta nueva donación. Eran similares a los esgrimidos en el escrito que acompañaba al primero. Concretamente hablaba de que «algunas naciones cultas han establecido asilos de párvulos de 2 a 6 años con la mayor economía». Intelectuales como Gil de Zárate apuntaban que en España no se tenía ni la menor idea de las ventajas que pudiera aportar esta institución y por tanto sería difícil encontrar protectores para estas primeras escuelas¹².

Entre tanto, en España surgieron algunas iniciativas de corte liberal que serían precursoras de futuras medidas. El 31 de agosto de 1834 se creaba, a propuesta del ministro José Moscoso de Altamira, una comisión central con encargo de elaborar un Plan General de Instrucción Primaria, de la que formó parte Pablo Montesino¹³. La comisión tuvo como objetivo preferente arbitrar los medios para establecer en la corte las escuelas de enseñanza mutua lancasteriana y sobre todo una escuela normal para la formación de maestros en este sistema de enseñanza. Tres meses después, según una Real Orden de 4 de noviembre de 1834, se envía a Ángel Villalobos y a Diego Leonardo Gallardo a Londres a la escuela central de la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras (British and Foreign School Society¹⁴) para que recabasen información acerca de las escuelas de enseñanza mutua lancasteriana, la aplicación del principio interrogativo y los libros elementales usados en los establecimientos ingleses de enseñanza¹⁵. Esta escuela era la Borough Road School, creada por Joseph Lancaster como escuela gratuita para niños pobres en 1801, que en aquella época funcionaba como escuela para la formación de maestros en la enseñanza lancasteriana también llamada enseñanza mutua¹⁶. En las fechas en las que los comisionados llegaron a Londres el director de dicha escuela era J. T. Crossley, cuyo nombre aparece erróneamente citado en la *Gaceta* como «Mr. Cromby». El 10 de Octubre de 1836, se publica un Real Decreto restableciendo la Dirección General de Estudios y el reglamento e instrucciones correspondientes para llevar a cabo sus cometidos en materia de instrucción primaria¹⁷. Como se puede observar, toda la legislación a la que aquí se hace referencia guarda relación con el sistema de enseñanza mutua lancasteriana, y no con la educación de párvulos propiamente dicha, aunque podríamos decir que este sistema se utilizó desde un principio tanto en las *Salles d'asile* como en las *Infant Schools*. Prueba de ello es la cita de la Real Orden de 22 de Agosto de 1836¹⁸ en la Real Orden de 1839:

«Deseando S. M. la Reina Gobernadora promover en España los establecimientos conocidos con el nombre de salas de asilo o escuelas de párvulos, [...], tuvo a bien se circulara a los gefes políticos la Real Orden de 22 de Agosto de 1836, por la que se les excitaba a plantearlos en sus respectivas provincias, acompañándose al efecto de una instrucción y un proyecto de reglamento para que les sirviesen de guía»¹⁹.

Aunque en ella se haga alusión a instrucciones y reglamentos precedentes, éstos nada tenían que ver con las escuelas de párvulos, sino con la regulación de la enseñanza primaria. Fue en 1838 cuando una Real Orden de 25 de Mayo encargó a la Sociedad Económica Matritense formar una asociación con este fin. El 10 de marzo de 1838, en el seno de la Sociedad Económica Matritense, se crea la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo. A esta nueva sociedad se le encomendó la misión de crear en Madrid y promover en provincias las escuelas de párvulos. La Sociedad Económica Matritense y en concreto la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo ganó prestigio con el patrocinio de la Reina, la Reina Madre y la infanta M^a Fernanda, la aristocracia de ambos sexos y los miembros de la jerarquía eclesiástica²⁰.

Pocos meses antes de la creación de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, distintos movimientos filantrópicos de origen burgués trataron de abanderar esta nueva corriente ilustrada que penetró en España con la intención de dar solución a la ruptura social acaecida en las ciudades con el cambio de modelo productivo. Una gran cantidad de niños vagaban solos durante el día mientras sus padres trabajaban como asalariados. Esta situación, ya había tenido lugar en países de nuestro entorno al comienzo de la revolución industrial. Los abanderados de estos movimientos filantrópicos fueron exiliados durante el reinado de Fernando VII, muchos de ellos a Inglaterra. Otros, como Ramón de la Sagra, realizaron viajes a diversos países de los que traería abundantes noticias sobre las escuelas de párvulos, además de recopilar noticias sobre aparatos científicos, instituciones de caridad, prisiones y reformatorios, etc.²¹. Fue en el seno del Ateneo de Madrid, donde, a través de una serie de conferencias en forma de lecciones, Ramón de la Sagra informa a los socios de este foro, allí reunidos, del tipo de instituciones destinadas a la educación de niños menores de siete años que había conocido a lo largo de sus viajes. Estas conferencias fueron publicadas por Mesonero Romanos en *El Semanario Pintoresco*, bajo el título *Ateneo de Madrid*²². También podemos encontrar, en esta misma publicación, cuatro artículos, sin autoría determinada, que bajo el título *Instituciones útiles* nos hablan de las salas de asilo²³. En ellos podemos ver una exhaustiva descripción de una sala de asilo con todo el utillaje y las instrucciones necesarias y precisas para ponerla en marcha. Los artículos están extractados del manual de las salas de asilo de M. Cochín²⁴. Al final de la serie de artículos encontramos la siguiente nota:

«Sabemos que la Sociedad Económica Matritense se ocupa en este momento de trabajar sobre el establecimiento de salas de asilo, y esta es la razón que nos ha parecido conveniente el preparar con estos artículos la opinión del público sobre tan importante mejora social»²⁵.

Si tenemos en cuenta que la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo se creó el 10 de marzo de 1838 y que esta serie de artículos se publican entre el 24 de diciembre de 1837 y el 3 de julio de 1838, podemos afirmar que, el tipo de instituciones aquí descritas y los manuales citados en estas páginas fueron de alguna manera contemplados para el diseño de las primeras escuela de párvulos.

El siguiente documento que hemos consultado es el acta de la Primera Junta General de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo de 15 de Julio de 1838²⁶. De este documento cabe destacar algunos aspectos. En él se pretendía establecer una escuela de párvulos o sala de asilo en la capital para servir de modelo a las provincias. Se utilizaba la denominación sala de asilo y se recomendaba difundir manuales a precios económicos para, de alguna manera, formar a los futuros maestros de escuelas de párvulos. En ningún momento se hacía alusión a ningún método en concreto ni a los manuales a utilizar. Por último, Eusebio Campuzano presentaba a la sociedad un manual de párvulos que él mismo había traducido.

«El señor D. Eusebio Campuzano habló enseguida acerca del manual de escuelas de párvulos, compuesto en inglés por el reverendo Mr. Wilson que había traducido y presentaba a la Sociedad»²⁷.

La primera escuela de párvulos fue inaugurada el 10 de Octubre de 1838, en la calle Atocha y fue dirigida por José Bonilla con la ayuda de su esposa²⁸. La siguiente escuela de párvulos fue inaugurada el 1 de Julio de 1839 en el barrio de Lavapiés, calle del Espino n° 6, y se le dio, a posteriori, el nombre de Montesino; la tercera el 1 de agosto de 1839 en el número 10 de la calle del Río, y la cuarta el 22 de Julio de 1839 en Chamberí. También por iniciativa de la Sociedad en 1840 se creó la quinta escuela en la calle de Belén, y otra, por iniciativa de Ramón de la Sagra en la Fábrica de Tabacos de Madrid para los hijos de los trabajadores. Esta escuela fue financiada por el gobierno y dirigida por la Sociedad²⁹.

Como podemos comprobar, la apertura de estas escuelas fue anterior a la publicación del manual de Montesino, luego debían contar con alguna documentación que les orientase en la puesta en marcha de este nuevo tipo de instituciones. En el acta de la segunda junta de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo encontramos la justificación de la elaboración del manual en una fecha posterior a la puesta en marcha de los primeros ensayos:

«Aun no está preparado el manual de las de párvulos que la junta ha pensado publicar para dar a conocer el mecanismo del método de instrucción, porque no siendo posible emplear entre nosotros este mecanismo con todos sus pormenores, tal cual ha sido adoptado y perfeccionado en otros países, es preciso que la experiencia demuestre la mayor o menor utilidad de la parte que se ha puesto en práctica, y hubiera sido muy poco acertado componer el manual antes de ver el completo resultado de los ensayos, para ver hasta qué punto la perfección puede llevarse el sistema en nuestro estado actual»³⁰.

Para indagar sobre los documentos en los que se basaron los componentes de la Sociedad para Mejorar y Propagar la Educación del Pueblo buscaremos algunas referencias que nos conduzcan a conocer más datos acerca del manual que Eusebio Cam-

puzano citaba en el acta de la primera junta general de esta sociedad. En el Ateneo de Madrid, institución de la que fue socio Eusebio Campuzano, no se conserva ninguna referencia del manual traducido ni del original empleado para la traducción. Sin embargo, en un artículo de Otto Vág³¹ localizamos la relación de autores de manuales sobre las *Infant Schools* inglesas que encontraron mayor difusión en Centroeuropa y concretamente en Hungría. En esta referencia, vemos que entre los autores se cita a William Wilson, reverendo de la escuela de Walthamstow. Esta escuela, según podemos leer en diferentes obras sobre la historia de las *Infant Schools* inglesas, fue una de las primeras fundadas en Londres, concretamente en 1824, en un granero, de la que podemos encontrar un famoso grabado en uno de los libros sobre Wilderspin³². En poco tiempo recibió apoyos que le permitieron establecerse en un edificio construido sobre el cementerio de Walthamstow y durante años funcionó como escuela normal y recibió en sus aulas a estudiantes de diferentes países interesados en formarse en el sistema de enseñanza que se practicaba en las *Infant Schools*.

La primera referencia del título de la obra escrita por William Wilson la encontramos en el libro de Harold Silver *The concept of popular education*³³. El manual que Eusebio Campuzano tradujo y entregó a los socios de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo es *The System of Infants' School* de William Wilson³⁴. Este manual tuvo una rápida difusión en los países de habla inglesa y en las colonias, existe una segunda edición del mismo publicada al año siguiente. Esta difusión estuvo motivada por el carácter de escuela para la formación del profesorado que alcanzó la escuela de Walthamstow así como por el carácter cristianizante que el reverendo imprimió a la misma³⁵. Por tanto, este manual encontró eco en las colonias inglesas, pero fue eclipsado en el continente europeo por la rápida difusión de las obras de Wilderspin. El manual explica a lo largo de sus 116 páginas, divididas en siete capítulos, el modo de poner en marcha una *Infant School*. Aun no siendo muy extenso, es bastante concreto y claro en la descripción de todos los aspectos a tener en cuenta para hacer funcionar correctamente una *Infant School*. Contiene desde los planos de la escuela hasta grabados en los que podemos ver mobiliario, tablas aritméticas y muestras de letras.

Si tenemos en cuenta que Montesino cita en su manual las obras de Wilderspin y las del Dr. Mayo, pero en ningún momento nombra el manual de Wilson, debemos entender que, al igual que en tierras inglesas, la adscripción religiosa de Wilson y las referencias a la misma que se pueden ver en su manual pudieron ser la causa de que Montesino no se apoyase de manera explícita en esta obra, aunque creemos que de una u otra manera el conocimiento que tenía de la obra influiría en la redacción del *Manual para maestros de escuelas de párvulos*³⁶.

Antes de la fecha de publicación del manual aparecen en la prensa diferentes referencias a la evolución de la primera escuela de párvulos que se abrió en el beaterio de la calle Atocha³⁷, la puesta en marcha de tres escuelas más y el resultado de los ensayos pedagógicos que en ellas se estaban llevando a cabo. En estos primeros ensayos la prensa de la época va dando cuenta de los resultados obtenidos en las escuelas. Encontramos, por ejemplo, un artículo de Juan Manuel

Ballesteros dando ciertas directrices para impartir la educación en las escuelas de párvulos. Concretamente divide su escrito en tres partes: educación física, moral e intelectual, división que posteriormente utiliza Montesino en la tercera parte del manual³⁸. Asimismo, en noviembre del mismo año podemos encontrar una circular para promover las salas de asilo o escuelas de párvulos en las provincias. Podemos intuir, según estas referencias, que la expansión de las escuelas de párvulos, tal y como fueron proyectadas por la Sociedad, fue un hecho aún antes de la publicación del libro de Montesino³⁹. Unos meses antes de la aparición del manual se publica en la *Gaceta* un extenso artículo sobre las instrucciones necesarias para poner en marcha una escuela de párvulos. El texto de dicho artículo está compuesto por párrafos copiados de manera literal del manual que se publicaría unos meses después, por lo que podemos atribuir su autoría a Pablo Montesino⁴⁰.

Si comparamos el manual de Montesino con el de Wilson, la primera diferencia que encontramos entre ambos es el número de páginas de cada uno de ellos, el primero se extiende a lo largo de 312 páginas y el segundo cuenta con sólo 116. La diferencia se explica porque Montesino pretende hacer un recorrido exhaustivo por las escuelas de párvulos como institución novedosa que iniciaba su andadura en nuestro país y Wilson escribe una guía de carácter práctico ya que en Inglaterra, en la fecha en la que se publicó su obra, las *Infant Schools* eran una realidad y la literatura al respecto contaba con algunas obras que trataban por separado varios aspectos de este tipo de escuelas.

Aunque el manual de Montesino supuso un hito en la génesis de la educación infantil en nuestro país, las influencias que reciben los pioneros de este tipo de instituciones y el propio Montesino hasta plasmar de manera escrita las directrices para la creación y el gobierno de las mismas, proceden de diversas obras, algunas de las cuales son de sobra conocidas en nuestro país como las de Wilderspin y Charles Mayo. Existieron otras obras, que siendo menos conocidas en España, dejaron, de alguna manera, su impronta en aquellas primeras escuelas de párvulos que la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo diseñó, a modo de ensayo. La obra de Wilson, concretamente, nos presenta unas instrucciones claras y sencillas sobre el modo de poner en marcha una escuela de párvulos. Estas instrucciones vienen recogidas a lo largo de 7 capítulos titulados: «La influencia moral del director en una escuela de párvulos», «Asignaturas de una escuela de párvulos», «Formas de instrucción en una escuela de párvulos», «La sala de clase», «La disposición e instrucciones para poner en marcha una escuela de párvulos», «El maestro» y «Presupuesto para la instalación de una escuela de párvulos». Al contrario que las obras de Wilderspin, no se extiende en tratar la educación impartida en las *Infant Schools* desde todos los puntos de vista, sus pretensiones, eminentemente prácticas, pudieron facilitar en estas primeras etapas, la puesta en marcha de la escuela de Virio y de las siguientes que la sociedad abrió en Madrid, a modo de ensayo, antes de 1840.

Si además, como hemos podido ver en las actas de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo⁴¹, la redacción del manual español se apoyó en las prácticas que se estaban llevando a cabo, podríamos inferir de alguna manera que

la obra *The System of Infant' School* de William Wilson influiría de alguna manera en la redacción de dicho manual. Estos datos se prestarían a un estudio comparado de ambos manuales, el de Montesino y el de Wilson, sin perder de vista el manual de Wilderspin e incluso teniendo en cuenta el de Denis Cochin. Sin embargo, la extensión del artículo y el marco en el que se han realizado las indagaciones que aquí se presentan hacen difícil profundizar en este sentido, aspecto que podría ser tratado en una investigación específica sobre el tema.

NOTAS

¹ Esta acción está financiada por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, dentro del proyecto de investigación nº 11903/PHCS/09, sobre «El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes».

² Díaz de la Guardia Bueno, Emilio: «Pensamiento de un ilustrado español, Juan Bautista Vario», *Historia de la educación*, 8 (1989), pp.199-220.

³ Pradells Nadal, Jesús: «Juan Bautista Vario (1753-1837): experiencia europea y reformismo económico en la España ilustrada», *Revista de historia moderna, Anales de la Universidad de Alicante*, 8-9, (1988), pp. 233-272, cita en p. 254.

⁴ Díaz de la Guardia Bueno, Emilio: «Pensamiento de un ilustrado español, Juan Bautista Vario», op. cit., pp.199-220. Continúa el autor describiendo las escuelas en los siguientes términos: «En Brunswick y Hildesheim algunos párrocos preocupados se entretenían en sus huertas, en lugares espaciosos y cubiertos de árboles, con muchachos cuando salían de sus escuelas de leer y contar y jugando con pequeñas máquinas toscamente realizadas, les enseñaban los diferentes trabajos técnicos más frecuentes en aquellos contornos».

⁵ Fellenberg, Philipp Emmanuel (1771-1844): filántropo y educador suizo, nacido en Berna, creía que el crecimiento moral y económico de un país residía en la educación. Influido por las ideas de Pestalozzi, en 1804 se interesa por la educación de los niños pobres siguiendo los dictados del libro Leonardo y Gertrudis. Su aportación educativa más conocida fue la introducción de la agricultura como materia de enseñanza práctica en las escuelas Felbiger, Johann Ignaz Von (1724-1788): educador austriaco, fundador de escuelas normales, escribió manuales para maestros, catecismos y luchó por elevar las condiciones materiales de los maestros. Ejerció gran influencia en los círculos católicos alemanes. (Monroe, Peter: *A Cyclopedia of education*, New York, The MacMillan Company, 6ª ed., 4 t. T 1, 1928, pp. 589-590.)

⁶ Citado en Sanchidrian Blanco, Mª Carmen: «Juan B.Vario's donations: An important contribution to the spreading of public infant school in Spain (1831-1941)», en *Lehrstuhl für elementarerziehung, 1st Meeting of International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education (within the ISCHE)*, Bamberg, Universität Bamberg, 1984, pp. 200-209.

⁷ Wilderspin, Samuel: *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor*, London, W.Simpkin & R. Marshall, 1823.

⁸ Sanchidrian Blanco, Carmen: «Educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates», en Sanchidrian Blanco, Carmen y Ruiz Berrio, Julio (Coords): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 47-66.

⁹ Vág, Ottó: «The influence of the English Infant School in Hungary». *International Journal of Early Childhood*, Springer Media, vol. 7, nº1, (1975), pp. 132-136.

¹⁰ WHITBREAD, Nanette: *The evolution of the nursery infant school. A history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970*, Londres, Routledge, 1972, p. 11.

¹¹ GAMBARO, Angiolo: «Ferrante apórti nella storia dell'educazione e del risorgimento», en GAMBARO, A., CALÒ, G. y AGAZZI, A.: *Ferrante Apórti. Nel primo centenario della morte*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1962, p. 19; VÁG, Ottó: «The influence of the English Infant School in Hungary». *International Journal of Early Childhood*, Springer Media, vol. 7, nº1, 1975, pp. 132-136; LUC, Jean Noël: *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, Paris, Belin, 1997, pp.15-38.

¹² GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del colegio de Sordomudos, 1855, 3 vols., p. 354. Citado en SANCHIDRIAN BLANCO, Carmen: «Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España». *Historia de la Educación*, Salamanca, 10, 1991, pp. 63-87, referencia en p. 72.

¹³ «Real decreto resolviendo que una comisión compuesta de individuos ilustrados y celosos se ocupe en la formación de un plan general de instrucción primaria, aplicable á todos los pueblos de la monarquía». 31 de Agosto de 1834. *Gaceta de Madrid*, 201, 3 de septiembre de 1834.

¹⁴ *British and Foreign School Society*. En 1808 se crea la *Society for Promoting the Lancasterian System for the Education of the Poor* para continuar en Borough Road College la obra de Lancaster. En 1814 la sociedad asumió una nueva denominación y pasó a llamarse *British and Foreign Society for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion*. Durante el siglo XIX sus acciones estuvieron basadas en principios no sectarios. Desde esta institución se dedicó a promover la creación de escuelas y la formación del profesorado, e incluso impulsó la creación de escuelas en el extranjero.

¹⁵ «Real orden comisionando á D. Ángel Villalobos, oficial de la teneuría de libros de la intervención general del ejército, y á D. Diego Leonardo Gallardo, residente en Cádiz, para que pasen á Londres con el objeto de adquirir en la escuela central, fundada por la sociedad denominada de Escuelas británicas y extranjeras, los conocimientos indispensables para establecer en esta corte la normal de enseñanza pública lancasteriana». «Instrucciones que deberán observar D. Ángel Villalobos y D. Diego Leonardo Gallardo, comisionados por S. M. para estudiar en Londres el sistema de enseñanza mutua lancasteriana, según se enseña en el día en la escuela establecida por la sociedad, denominada de Escuelas británicas y extranjeras». Real Orden de 4 de Noviembre de 1834. *Gaceta de Madrid*, 270, 11 de noviembre de 1834.

¹⁶ LANCASTER, Joseph: *Improvements in education, as it respect the industrious classes of the community containing, among other important particular, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark; and of the system of education on which it is conducted*, London, Darton and Harvey, 1805, pp. 1-12.

¹⁷ «Real decreto restableciendo la Dirección General de Estudios». «Real decreto nombrando los individuos que han de componer la Dirección General de Estudios». Real Decreto de 8 de Octubre de 1836, *Gaceta de Madrid*, 668, 10 de octubre de 1836.

¹⁸ la verdadera fecha de esta Orden es Real Decreto de 8 de Octubre de 1836.

¹⁹ Real orden circular para que en todas las capitales del reino se establezcan salas de asilo ó escuelas de párvulos. 8 de Noviembre de 1839, *Gaceta de Madrid*, 1830, 13 de noviembre de 1839.

²⁰ SCANLON, Geraldine M.: «Liberalismo y reforma social: La sociedad para mejorar y propagar la educación del pueblo (1838-1850)», *Cuadernos de Historia contemporánea*, 10, 1988, pp. 23-43.

²¹ Sobre Ramón de la Sagra podemos consultar COSTA RICO, Antón: «Ramón de la Sagra. Un protosocialista hispano ante el desarrollo educativo. Lecturas y precisiones», *Hispania. Revista Española de Historia*, LXVIII, 228, enero-abril, 2008, pp. 193-210.

²² «Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 21 de Febrero» *Semanario Pintoresco*, tomo II, nº 105, 1 de Abril de 1838, pp.514-516; «Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 7 de Marzo», *Semanario Pintoresco*, tomo II, nº 107, 15 de Abril de 1838, pp.528-530.

²³ *Semanario Pintoresco*, tomo II, nº 91, 24 dic. 1837, pp 400-401; nº 111, 13 mayo 1838, pp. 560-562; nº 112, 20 de mayo de 1838, pp. 568-571, y nº 114 3 de julio de 1838, pp. 584-586.

²⁴ Aunque en sus primeras ediciones el libro recibe el nombre de *Manuel des salles d'asile*, en 1833 se publica COCHIN, Jean Denis Marie: *Manuel des fondateurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile*, Paris, Hachette, 1834, 2ª edición, que, como el propio Cochin nos indica en el prólogo, consta de dos partes: el manual de los fundadores y el de los directores. Otro dato a tener en cuenta es que en un año aproximadamente, el manual contaba ya con dos ediciones.

²⁵ «Establecimientos Útiles. Salas de Asilo», *Semanario Pintoresco*, 114, 3 de julio de 1838, pp. 584-586, cita en p. 586.

²⁶ Este acta la podemos encontrar en su redacción original en *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, Madrid Imprenta del colegio de sordomudos, 1839, y un resumen de la misma en un artículo titulado «Sociedad para Mejorar la Educación del Pueblo», *Semanario Pintoresco*, tomo III, nº 121 de 23 de julio de 1838.

²⁷ *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, Madrid Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1839, p.8 Hasta la fecha no teníamos noticias de este manual, solamente esta referencia, ni de los manuales que pretendían difundir a precios económicos, sin embargo, nos pareció interesante investigar este aspecto.

²⁸ «Instalación de la primera escuela de párvulos», *Semanario Pintoresco*, 133, 14 de octubre 1838, pp. 736-737. A continuación, y dentro del mismo artículo, encontramos las «Reglas para la admisión y continuación de los niños en la escuela de párvulos, establecida en la calle Atocha núm. 115, por la sociedad de beneficencia destinada a propagar y mejorar la educación del pueblo».

²⁹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara: *Manual Teórico-práctico de educación de párvulos*, Madrid, sucesores de Hernando, 1913, p. 328.

³⁰ *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, op. cit., pp. 20-21.

³¹ VÁG, Ottó: «The influence of the English Infant School in Hungary». *International Journal of early Childhood*, Springer Media, vol. 7, nº1, 1975, pp. 132-136.

³² MCCAAN, Phillip y YOUNG, Francis A.: *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, Beckenham, Kent, Croom Helm Ltd, 1982 (ilustración incluida entre las páginas 146 y 147 por cortesía del Museum of Local History, Old Vestry House, London Borough of Waltham Forest).

³³ SILVER, Harold: *The concept of popular education*, London, Mehuem and Co ltd., 1965, p. 141.

³⁴ WILSON, William: *The System of Infants' School*, London, George Wilson, 1825.

³⁵ En la revista *The Penny Magazine of the Society for the Useful Knowledge* (1842), vol. 2, p. 63. encontramos el relato de uno de los viajes de Beagle en el que cuatro indígenas de Tierra de Fuego son enviados durante 9 meses, en 1830, a la escuela de Walthamstow para convertirlos al cristianismo y enseñarles conocimientos útiles, de manera que a su vuelta pudieran catequizar a sus compatriotas y aplicar en su tierra el sistema de enseñanza que se utilizaba en las *Infant Schools*.

³⁶ MONTESINO, Pablo: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, Imprenta Nacional, 1840.

³⁷ SEOANE, Mateo: «Secretario general de la sociedad presenta los primeros resultados satisfactorios del funcionamiento de la escuela de la calle Atocha», *Semanario Pintoresco*, Madrid, 2 de diciembre de 1838.

³⁸ «Ojeada sobre el sistema de vigilancia y de educación que debe observarse en la asistenta de los niños que se admiten en las salas de asilo o escuelas de infancia proyectadas por la sociedad económica matritense», por D. Juan Manuel Ballesteros, *Gaceta de Madrid*, nº 1700, 12 de julio de 1839.

³⁹ «Real orden circular para que en todas las capitales del reino se establezcan salas de asilo ó escuelas de párvulos», *Gaceta de Madrid*, 1830, 13 de noviembre de 1839. Lorenzo Arrazola hablaba en esta circular del éxito obtenido en las cinco escuelas de párvulos abiertas en Madrid, que contaban en sus aulas con la asistencia de 500 niños. Sugiere enviar una copia del acta de la segunda Junta de la Sociedad para Propagar y Mejorar la educación del pueblo, celebrada el 4 de agosto de 1839, para difundirla como modelo para promover la creación de sociedades similares en las provincias y de alguna manera propiciar la creación de escuelas de párvulos.

⁴⁰ «Instrucciones generales que podrían servir de gobierno para el establecimiento de escuelas de párvulos mientras se publica un manual: publicadas por la Junta Directiva de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo», *Gaceta de Madrid*, 2020, sábado 16 de mayo de 1840, pp. 1-4.

⁴¹ *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, op. cit., pp. 20-21.

PETER BURKE: CONFLUENCIAS E INFLUENCIAS INTELECTUALES PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL

Claudia Möller Reondo

cmoller@unex.es

Miguel Ángel Martín Sánchez

miguelmartin@unex.es

Universidad de Extremadura

A MODO DE INTRODUCCIÓN

«La esencia del hombre es el aprendizaje. Ninguna persona nace sabiendo ni tan siquiera las mínimas normas de supervivencia, lo cual convierte al ser humano en un «homo aprendiz», como ya dijo Kant. De hecho, la cultura, cualquier cultura, no importa el grado de desarrollo ni la época en que existió o la situación geográfica en que se emplazó, tiene su razón de ser en la transmisión de una serie de conocimientos»¹.

Hace ya 10 años se celebraban en Salamanca las 13ª Jornadas de Estudios Históricos sobre Educación y Transmisión de conocimientos en la Historia y con las palabras que acabamos de transcribir, Ángel Vaca inauguraba dicho encuentro. Traemos a la memoria dichas palabras y dicho acto académico ya que en ellas quedan resumidas y presentadas las palabras claves de esta intervención: aprendizaje continuo, cultura, y transmisión de conocimientos. Y también en los participantes de aquellas Jornadas quedaban expuestas las distintas influencias «geográficas» e intelectuales que desde la Historia y hacia la Educación se estaban trabajando. En este marco fue Peter Burke el encargado de leer la conferencia inaugural que versó sobre el auge del libro de referencia en Europa, entre 1500 y 1800. Curioso juego de palabras ya que él mismo es una referencia de confluencias e influencias en el panorama intelectual internacional.

Este trabajo presenta una puesta al día sobre la producción de Peter Burke, uno de los maestros de la historia cultural, en quien confluyen numerosas expresiones intelectuales y a través de quien podemos visualizar la influencia que necesariamente su obra debiera tener en el sistema escolar español, tanto para docentes como para discentes e investigadores en la materia.

Parafraseando uno de los múltiples títulos que jalonan su obra, *Hablar y callar*, él ya ha hablado y lo sigue haciendo, ejerciendo su magisterio continuamente, pero sus aportes parecen estar en silencio para la Historia de la Educación, y por tanto, hemos

creído que dar voz a sus contribuciones puede contribuir a iluminarnos sobre nuevas maneras de hacer una historia de la educación, de hacer educación, de replicar sus propuestas –que no son pocas- y aprovechar las influencias de un historiador de la cultura (inglés) que se siente universal y que tiene mucho que enseñarnos. En pocas palabras: más que ver las influencias de Peter Burke en el sistema escolar español, nos centraremos en proponer qué interesante sería dejarnos influenciar por sus aportes.

Ahora bien ¿Cómo mostrar estas influencias y confluencias? Remitimos a la historia oral, a las biografías y a un instrumento que nos resulta muy clarificador para presentar lo que nos proponemos: La entrevista y cómo debe trabajarse con ella. Y para ello, aquí ofreceremos un posible modelo, que según nuestro criterio nos permite «capturar» todo lo que, en este caso Peter Burke, pero prácticamente en todos, como vienen a confluir en una persona diferentes influencias y como estas a la postre se convierten en proyecciones con las que podemos trabajar en nuestro quehacer cotidiano como profesores y como investigadores.

1. EL MARCO TEÓRICO²

Esta comunicación parte de dos trabajos previos, uno es la primera entrevista que concediera Peter Burke en 1996 a Claudia Möller, y otro es una ampliación de dicha entrevista complementada por información actualizada, publicada por M. Jalón y F. Colina en 2010, también con la colaboración de C. Möller³.

Remitimos también a marcos conceptuales interesantes para ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar y abordar la historia de la educación: Se trata de las biografías y las historias de vida pero también de los usos de la historia oral.

Este no es el sitio para presentar un estado de la cuestión sobre estos tres importantes marcos conceptuales, pero sí para hacer una breve referencia a los mismos con el fin de presentar en cierta medida la importancia que para nosotros puede tener la obra de Peter Burke y con ello una manera de abordar el uso de dichas biografías, historias de vida e historia oral para la nueva historia de la educación.

Raymond Queneau apuntaba que hubo épocas en que se podía contar la vida de un hombre abstrayéndolo de todo acontecimiento histórico pero también hubo otra época donde era posible relatar un acontecimiento histórico abstrayéndolo de todo destino individual. Hoy vivimos una fase intermedia: más que nunca la biografía se encuentra en el centro de las preocupaciones de centrales de los historiadores y de los educadores, pero está llena de ambigüedades⁴. La pregunta es ¿Importan los datos? O ¿Importa cómo se cuentan los datos? Sin ninguna duda, a estas alturas nadie cuestiona la importancia del contexto, en palabras de P. Burke: «*las ideas In context*», pero el nacimiento del Psicoanálisis introdujo la fascinación por la riqueza de los destinos individuales. Entonces ¿Cómo compatibilizar ambas cuestiones?

Actualmente existen varias soluciones con desigual acogida. Una es la Prosopografía que busca la diversidad en la homogeneidad, es decir se puede construir la biografía de un individuo, siempre y cuando concentre las características de un grupo (M. Vovelle, P. Bourdieu); otra la aportan los partidarios de la biografía y el contexto, donde este último es revalorizado como factor capaz de caracterizar una atmósfera

que explicaría los destinos en su singularidad, se trata de reubicar una práctica cultural o una forma de comportamiento en el cuadro más amplio de las prácticas culturales (N. Zemon Davis), en este sentido, muchas veces ese contexto puede contribuir a cubrir lagunas documentales en relación con determinados personajes. Pero también existen los casos límite: Historias particulares utilizadas para esclarecer el contexto, es el caso de Menocchio, el protagonista de *El queso y los gusanos* de C. Ginzburg, en donde éste analiza la cultura popular a través de un caso extremo, un molinero ilustrado del Friuli del siglo XVI. La microhistoria es otra posibilidad, estudios de casos particulares pero de proyección universal, G. Levi es en cierta medida «el padre» de esta propuesta⁵. Y con todo ello la historia oral, que subraya la importancia de un conocimiento que no se introduce tanto por descripción como por comunicación.

Pero en algo sí hay un acuerdo: El esfuerzo que debe hacerse, para quien adscriba a cualquiera de los modelos presentados, para sobrepasar la aparente oposición individuo-colectivo con el fin de entender que, por ejemplo, Napoleón se explica por él mismo pero también por la Revolución Francesa.

Es interesante ver también cómo desde la Pedagogía se viene subrayando la importancia de recuperar la memoria institucional, a partir de historias de vida, ya que como dice J. Domingo Segovia *actualmente es relevante hacer resonar la voz de las personas que intervinieron en los diversos ámbitos de las instituciones, lo que se constituye en un medio válido para construir conocimiento sobre la misma. Narrativa, memoria y experiencia caminan de la mano en el proceso de construcción de la identidad. La memoria es el vínculo que une la narración con la experiencia. El reto de narrar la vida o contar una microhistoria es un ejercicio de una conciencia creadora que mira hacia atrás, que hace memoria, para reconstruir lo que uno es por medio de lo que ha sido. La memoria institucional (formada entre otros elementos por las historias de vida) es un instrumento potente para conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de una cultura, así como nos posibilita conocer claves comprensivas del proceso de evolución, dirección e intensidad de los cambios que sigue*⁶.

Por tanto, sea desde la Historia, desde la Pedagogía, desde la Historia de la Educación, en definitiva desde cualquier Ciencia Social, la narración de una historia de vida, de una biografía, no es o no debiera ser, una simple enumeración de los acontecimientos, sino una acción por la que el protagonista reinterpreta, busca los significados más profundos de aquellos hechos que han dejado profunda huella en su vida y que únicamente él puede descifrar y transmitir. Y aquí es importante, una vez obtenida una historia de vida yuxtaponerla y junto a otros relatos de los mismos episodios, contrastar, integrar perspectivas. Así, creemos que hacer emerger relatos de experiencias y hacer explícita la memoria profunda y significativa de una institución, como puede ser la universidad, a través de sus integrantes, es un camino que habría que explotar, y por eso aquí proponemos un modelo para hacerlo.

Se trata de enlazar, metodológicamente hablando, biografía, historia de vida e historia oral. La «excusa» es ver las influencias intelectuales inglesas en el panorama educativo español, y lo hemos hecho estableciendo un diálogo real pero en partes imaginario (a través de la lectura) con Peter Burke⁷.

2. CONVERSACIONES CON PETER BURKE: LA ENTREVISTA COMO PARADIGMA VALORATIVO DE CONFLUENCIAS E INFLUENCIAS INTELECTUALES

2.1. SOBRE PETER BURKE

Peter Burke nació en Londres en 1937. Su padre era de origen irlandés y su madre, judía y lituano-polaca. Durante la Guerra Mundial, vivió solo con ella, al lado de los abuelos maternos, que hablaban yiddish; sin embargo, conoció muy pronto otros ámbitos, pues hizo la educación secundaria con los jesuitas, en su ciudad natal, y fue a los dieciocho años a Singapur para realizar el servicio militar. A continuación, realizó sus estudios universitarios en Oxford. A los veinticinco años, era ya profesor en Sussex, universidad de reciente creación. En 1978, tras dieciséis años de trabajo en la Escuela de Estudios Europeos, salió de Sussex. Y hasta su reciente jubilación, ha sido profesor de Historia cultural en la Universidad de Cambridge, además de ser miembro vitalicio del Emmanuel College y de la Academia Británica.

Burke siempre ha luchado contra una constatación: Que la comunidad intelectual -pese a las revistas y los congresos internacionales-, es más bien una «confederación de subculturas locales». En primer lugar, lo ha hecho con salidas constantes a múltiples países; además, si bien siempre se ha sentido un inglés o un europeo, su circunstancia familiar acaso haya inclinado su balanza hacia la antropología, el aprendizaje de lenguas, las lecturas de las más dispares tradiciones de pensamiento (ofrece centenares de referencias bibliográficas, diferentes en cada libro) y, finalmente, la apertura de campos de trabajo. En correspondencia con ello, sus obras han sido traducidas ya a más treinta lenguas.

En 1969, Burke publicó *The Renaissance Sense of the Past*, y ha trabajado cíclicamente sobre aspectos muy distintos de la época renacentista, siempre con amplia proyección; en particular, ha escrito tres libros que analizan la vertebración entre cultura y sociedad de la Italia de entonces. En su «burckhardtiano» *El Renacimiento italiano* habla de las artes en su medio más específico -el mundo de los creadores, su organización y sus extravagancias, los patronos y el mercado, el uso de las artes, los problemas del gusto, la iconografía-, y en paralelo, presenta su entramado colectivo, o sus concepciones cosmológicas y antropocéntricas. Por cierto ya hace ahí una exploración a los Países Bajos o al Japón para poner su italianofilia en perspectiva; así, no sorprende que, en 1998, con *El Renacimiento europeo. Centros y periferia* (para la *Historia de Europa* dirigida por Le Goff), atendiese por doquier a ese proceso expansivo y modernizador con sus distintos ritmos temporales, más allá de su foco inicial. Por añadidura, publicó dos punzantes monografías situadas en el siglo XVI: *Montaigne* (1981) y *Los avatares de 'El cortesano'* (1995). Además, Burke ha estudiado el papel dinamizador e impositivo de las elites, biculturales siempre, en dos ciudades con formas especiales de poder -*Venecia y Amsterdam* (1974), donde la imprenta y el comercio tuvieron un papel preponderante.

Se dijo que Burke había pasado de la historia social de la cultura a la historia cultural de los fenómenos sociales. Pero si su novedosa *La cultura popular en la Europa moderna* -que fue traducida a más de una docena de lenguas- es de 1978, también sus artículos, en *Formas de historia cultural* (1997), hablan de la inversión carnavalesca, de lo bufo y la subversión cómica, o del lenguaje de los gestos. Ambos libros analizan manifestaciones culturales renovando el problema, planteado entre otros por medievalistas como Duby o Guriévich, de las relaciones entre la cultura a ras de suelo y la elaborada.

Es subrayable que Burke registra controladamente hechos culturales muy distintos y que nunca se cierra a otras esferas: Recuerda a veces la ciencia china (Needham), los estudios de Giedion sobre la mecanización, el orientalismo de Said, ciertos estudios brasileños, como los incomparables de Freyre, textos sobre Latinoamérica (León Portilla, Wachtel, Gruzinski), o las ideas de Américo Castro.

Además, valora las renovaciones en la historiografía: Son llamativos sus trabajos de reflexión como *Sociología e historia* o como *La revolución historiográfica francesa*, que va desde Febvre y Bloch hasta Braudel, Le Roy Ladurie, Foucault, Agulhon, Corbin, Nora o Bourdieu.

La obra dirigida por él, *Formas de hacer historia* (con textos de Joan Scott, G. Levi, R. Darnton, I. Gaskell o R. Porter), acoge muchas perspectivas innovadoras de la historia actual, por el método o por los objetos, sucesos, formas y articulaciones sociales que ellas abordan. Y ha participado en el excelente libro de entrevistas realizado por su mujer M. Lúcia G. Pallares-Burke -historiadora brasileña- *La nueva historia* (2000). Su obsesión totalizadora se sintetiza en *¿Qué es la historia cultural?* (2004) donde en la tradición de Burckhardt o Huizinga, rápidamente habla de la antropologización de la historia, se detiene en un cuarteto significativo (Bajtín, Eliás, Foucault y Bourdieu), visita a los estudiosos de la lectura y la representación, de la historia del cuerpo y la cultura material, a los historiadores de la percepción, las emociones o la violencia.

Por otra parte, Burke ha examinado determinados controles comunicativos (*Hablar y callar*, 1993) evidenciando ciertos procesos fundamentales en la expresión, como el peso del latín en la modernidad o las dosificaciones del lenguaje y el silencio, con todas sus variedades (cálidas o no, agresivas, templadas, íntimas, excluyentes), que son otros tantos mecanismos de comunicación. Es un revisar las funciones sociales del lenguaje y sus variantes históricas y nacionales, que ha sido prolongado juego en un ensayo granado: *Lengua y comunidades en la Europa moderna* (2004). Tampoco olvida este políglota la esfera visual, pues defiende lo que hace el historiador del arte, desde Warburg, Saxl y Panofsky hasta Gombrich, por entender la cultura: El uso de la imagen como documento en la historia aparece en *Visto y no visto* (2001). De hecho ya había analizado las relaciones entre arte y poder en el siglo XVII en *La fabricación de Luis XIV* (or. 1992), cuando analizó la invención de la absolutista imagen del Rey, en más de setenta años; es una historia político-visual, donde su presencia omnímoda se sitúa entre panegiristas y críticos en Estado-espectáculo. No es de extrañar que finalmente haya dado dos obras de conjunto sobre la recopilación y difusión del *saber* en Europa: *Historia social del conocimiento* (2000) sobre cómo se ‘comunicó’ el saber entre los siglos XVI y XVIII y *De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación* (2002), redactado con Asa Briggs.

El éxito de Burke está basado no sólo en su variedad, sino en una claridad informativa densa, plural y bien aireada. Y sobre todo leyendo su obra podemos apreciar los diversos modelos de trabajo que nos ofrece para sin ninguna duda poder aplicarlos a nuestro trabajo, al trabajo de un historiador de la educación.

2.2. LA HISTORIA ORAL Y LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO

G. Levi considera que la historia oral tiene una enorme capacidad política y movilizadora. Pero para ello debe existir un verdadero diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Porque si utilizamos al informador sólo como productor de documentos, estos se convierten en inútiles. Así una entrevista para que cumpla esta función dentro de este marco teórico, debe según nuestro criterio seguir unos parámetros.

La historia oral es un método para crear fuentes nuevas y para construir narraciones, pero siempre se deben tener en cuenta sus límites que son, por un lado, la memoria de los entrevistados, alterada por el tiempo pero también por el funcionamiento mismo de nuestro inconsciente, con sus olvidos, alteraciones, remociones. Por el otro, la emotividad: el entrevistador debe gobernar las emociones y no dejarse dominar por la empatía y por el sentimentalismo. Es necesario transformar el documento oral con sus falacias en algo racional y crítico. El riesgo que siempre se corre al utilizar esta metodología es que los cuentos son más fascinantes que la elaboración científica, pero son ambiguos y se debe luchar contra esta situación si quiere darle al lector una comunicación «cuidada»⁸.

A continuación seleccionaremos un grupo de preguntas realizadas a P. Burke y luego complementadas con apuntes sobre su obra, a modo de muestreo, con el fin de visibilizar sobre todo lo que aquí nos proponemos: Evaluar las influencias que puede recibir una persona, y cómo debe hacer el entrevistador para detectarlas y luego darles significado, presentando a continuación los aportes que como consecuencia de ello se convertirán en nuevas influencias para los lectores.

Una cuestión que consideramos fundamental, al elaborar una entrevista, es revisar las influencias, la formación del entrevistado, sus maestros, «sus compañeros de viaje». Esto requiere un trabajo previo por supuesto de información pero también un «ponerse las ropas del tiempo», ir reconstruyendo un contexto. Debemos conocer a quien vayamos a entrevistar, debemos conocer su obra, lo que ha hecho. Primero, como dice Burke, hay que estudiar a la persona antes que lo que ha hecho. Es muy interesante ver lo que responde Peter Burke, en torno a estas cuestiones:

Estudié en Oxford a fines de los años '50 con un profesor muy joven; era el primer año de enseñanza de ese profesor cuyo nombre es Keith Thomas. Él había sido discípulo de Christopher Hill, por lo que insistía en «mirar todo con ojo social». Luego, como estudiante de posgraduación, mi profesor fue Trevor Roper, mucho más conservador, tanto metodológica como políticamente y nunca mostró demasiado interés por mi investigación, aunque siempre hablaba muy bien de su investigación. Él daba clases en un estilo «conferencista», luego preguntaba si había alguna dificultad, y él mismo autorespondía que seguramente no, acto seguido se despedía hasta el próximo mes. En 1962, entré en la nueva Universidad de Sussex. Fue muy importante para mí cambiar de colegio, mi primer colegio había sido el tradicional St. John's College de Oxford, el segundo fue el nuevo St. Antony's College, y su importancia residía en que la mayoría de sus integrantes eran extranjeros: cincuenta estudiantes de posgraduación y quizás solamente cuatro o cinco ingleses. Aquí mi gran amigo fue un ecuatoriano recientemente llegado de París, Juan Maiguashca (profesor de Historia económica de América Latina en Toronto), discípulo de Chaunú, él fue quien me introdujo al mundo de los Annales. Claro que yo ya había leído los libros de Brundel como estudiante, pero es muy diferente encontrarse con una persona de ese mundo, hablar todos los días con alguien que entendiera todo «desde dentro». Podría decirse que ingreso al mundo de los Annales de la mano de un discípulo latinoamericano de Chaunú... Mi

experiencia más importante luego de la de Oxford, fue en mi nueva Universidad de Sussex, con ideologías de interdisciplinariedad. Allí trabajaba con sociólogos, con especialistas en literatura... Luego en los años '60, con el History workshop tuve los primeros contactos con historiadores sociales de izquierda, como Raphael Samuel. En 1967 voy a Princeton, un lugar maravilloso para hacer investigación, invitado por Lawrence Stone. Casi todos tenían veinte años más que yo. Allí hablé con Panofsky, pero él no quería oír hablar de la historia social del arte, sólo le interesaba la iconografía. En aquella época el Instituto para Estudios Avanzados lo integraban solamente matemáticos, físicos, historiadores del arte, y especialistas en el mundo clásico, pero también estaba Félix Gülbelt estudiando el Renacimiento. Después de Princeton y de Sussex, en 1979 fui a la Universidad de Cambridge, aquí había una gran ventaja: gente linda, más tiempo libre y una buena biblioteca, pero lo más importante intelectualmente fue cambiar de un ambiente, donde todos pensábamos mas o menos igual, a otro mucho más crítico, donde era necesario defender todo nuevo abordaje. Por ejemplo, cuando intenté organizar un curso de antropología histórica con mi colega Bob Scribner, fue preciso esperar tres años. El Comité no lo aprobaba, siempre decían que era preciso hacer unas pequeñas modificaciones; finalmente nos propusieron que el curso podría dictarse si quitábamos la teoría. Creo que esto describe mi divertido itinerario de Oxford a Cambridge, vía Sussex⁹.

Otra cuestión, que no puede estar ausente, es solicitar al entrevistado su visión de la o las disciplinas en las que trabaja:

Cuando comencé a enseñar, la mayoría de los historiadores ingleses eran historiadores políticos, estamos hablando de los años sesenta. Luego hubo un traslado hacia la historia social de la mano de un grupo de historiadores marxistas, el Grupo Past and Present, pero había mucha desconfianza hacia la historia de las ideas, hacia la historia de la cultura, es decir, hacia una historia con conexiones teóricas. Claro que estaba el Instituto Warburg pero había quedado aislado, una isla germánica y cultural, en un mar de empirismo inglés. Para muchos de mis colegas la historia cultural no tenía sustancia, ya que era y es muy importante, como dicen los ingleses, 'tener los pies en la tierra'. En los años '60 se evidencia un cambio, al menos en el área de la sociología y en otras disciplinas, existe un mayor interés por las ideas continentales, las traducciones de Foucault por ejemplo. Pero fue recién en el '72 cuando El Mediterráneo de Braudel fue traducido al inglés, con iniciativa más norteamericana que inglesa, esto hoy parece increíble. En nuestros días la situación es más interesante y más complicada: de un lado, un nueva generación que lee a Braudel sin esa hostilidad para con Annales que mostró Elton, de otro lado, un movimiento global de reacción contra la historia social, la vuelta a la narrativa, a la historia política, esto implica hablar de una situación actual un poco confusa....¹⁰.

Y como se posiciona dentro de su espacio profesional:

Como prefacio me gustaría decir que para los historiadores ingleses yo estaría situado muy cerca de la filosofía, y para los historiadores europeos o americanos yo soy casi empirista. Siempre mi intención es hallar el equilibrio entre lo concreto y lo abstracto, y entre ideas nuevas y tradiciones culturales, porque no tengo nada contra los progresos en función de los cuales, cada generación tiene que pensar la tradición. Con respecto a la microhistoria he aprendido mucho de Giovanni Levi, pero no puedo compartir su posición enteramente. Desde mi punto de vista, Levi niega la variedad de las microhistorias posibles, y yo quiero hallar el equilibrio entre micro y macrohistoria, no me gusta situarme en una isla histórica, las conexiones siempre son importantes. Con respecto a las mentalidades, la situación es muy divertida: en Inglaterra yo debo defender la historia de las mentalidades, porque casi todo el mundo sospecha de ella. La primera vez que me encontré con la historia de los Annales, en los Estados Unidos, en la época en que Braudel consiguió su grado honorario, yo hablé contra las mentalidades, reflexioné sobre la revolución historiográfica francesa diciendo que la historia francesa de las mentalidades tiene una herencia ambigua, la herencia de Levy-Brihl, la herencia del evolucionismo, la idea de mentalidad prelógica. Entonces podría decirse que yo tenía dos caras: una para los ingleses, otra para los franceses, pero siempre quise hallar un equilibrio. Hoy ante la posición de Jacques Revel, no tan a favor de las mentalidades, tal vez deba defender la historia de las mentalidades en Francia y criticarla en Inglaterra¹¹.

También una entrevista nos ofrece una oportunidad única para tener una clase magistral individual con el entrevistado, y pedirle que nos diga cómo tenemos que leer su obra, cómo debemos abordarla:

Para mí es tan importante la visión por dentro cuanto la visión por fuera de mi obra, tal vez alguien desde fuera tenga la llave para leerme, más que yo mismo. Pero mirando mi obra, es la clave cronológica la que me parece más fácil para poder comprenderla. ¿Por qué hacer la historia del Renacimiento italiano? Porque no quería hacer historia política, porque en aquella época todos hacían historia política, tampoco quería hacer una pura historia interna del Renacimiento sino una historia social; era la época de Raymond Williams. En 1968, Williams había publicado Cultura y Sociedad, entonces yo escogí el título Cultura y Sociedad en el Renacimiento. Era un tipo de homenaje para R. Williams. Escribiendo ese libro sobre la historia social de la cultura alta descubrí la ausencia de la cultura popular, y también escribiendo un libro general sobre el Renacimiento italiano, no era posible ni necesario ir a los archivos, porque muchas fuentes primarias ya estaban impresas, entonces en reacción contra eso quise hacer trabajo de archivo, por eso escogí Venecia y Amsterdam. Empezé con Venecia, (es decir Italia) queriendo hacer una historia comparativa y pensando en el modelo Marc Bloch me interrogué: ¿Qué ciudad puede yuxtaponerse con Venecia en el siglo XVII? Amsterdam parecía obvio. Este era otro trabajo de elites, pero no solamente de historia cultural, era historia total de un grupo estrecho. Finalmente, escribí la Cultura popular, ya que todo proyecto, en un cierto sentido es una respuesta a los puntos débiles de un proyecto interior. ¿Qué hacer después de la Cultura popular? Estudiar con más precisión la circularidad entre cultura alta y cultura baja, por eso escribí Ensayos de Historia antropológica o antropología histórica. Luego, siguiendo siempre con Italia, ¿Qué hacer? He vuelto al Renacimiento con una visión mas global: será la segunda vez que escriba sobre la Europa total; una vez la cultura popular, otra vez el Renacimiento, en un cierto sentido será un círculo¹².

Con todo ello no podemos perder la oportunidad de pedirle consejos sobre el camino a seguir:

En primer lugar, puedo decir que se puede empezar en cualquier sitio, eso no tiene importancia, luego un consejo muy braudeliano: siempre es muy importante colocar el tema escogido en un contexto o mejor en varios contextos, hasta llegar al contexto global. Es muy importante no encerrarse en una investigación, hay que mirar las conexiones entre ese tema, esa aldea y esa persona y las cosas más grandes. Por otra parte hoy, en la época de la globalización historiográfica es más difícil recomendar París, Princeton, Bielefeld... es siempre importante no encerrarse en una lengua, en una mentalidad. Así, para la formación de un buen historiador del siglo XXI, será muy importante aprender lenguas, viajar, saber escuchar, y entrar en discursos historiográficos de tradiciones muy diversas. En cuanto a las lecturas, no sólo se deben leer los libros más apreciados dentro de la nueva historia, claro que es imposible no leer El Mediterráneo de Braudel, pero también es imposible dejar de lado a Burckhardt, con La Civilización del Renacimiento, o a Huizinga con El otoño de la Edad Media, si tomamos una perspectiva cultural. Ahora, como historiador de la política conozco mejor la historiografía de mi país, por lo que creo interesante proponer la lectura de Lewis Namier, que no es inglés sino mas inglés que los ingleses, pero hizo un estudio pionero sobre la estructura política de Inglaterra en el siglo XVIII, gran obra desmitificante, donde dice que detrás de las fachadas de los partidos políticos existe una realidad mucho mas clientelística. Debemos intentar convertirnos en «traductores culturales». Precisamos cada vez más de la traducción cultural y del entendimiento entre gentes de culturas diversas. Desde mi punto de vista, este es a futuro, el gran papel para nosotros...¹³.

3. REFLEXIONES FINALES

Hemos querido presentar una puesta al día sobre la producción de Peter Burke, uno de los maestros de la historia cultural, en quien confluyen numerosas expresiones intelectuales y a través de quien podemos visualizar la influencia que necesariamente su obra

debiera tener en el sistema escolar español, tanto para docentes como para investigadores en la materia. Hemos creído que dar voz a sus aportes puede contribuir a iluminarnos sobre nuevas maneras de hacer una historia de la educación, de hacer educación, de replicar sus propuestas –que no son pocas- y aprovechar las influencias de un historiador de la cultura (inglés) que se siente universal y que tiene mucho que enseñarnos.

En cierta medida hemos recurrido a un trabajo arqueológico: Hemos dilucidado la *peregrinatio* académica de un autor inglés de referencia mundial, Peter Burke; su formación, sus maestros, sus compañeros de viaje, sus amigos –y no tanto- de la profesión; hemos presentado y ordenado su obra y sus propuestas y lo hemos hecho tomando como marco teórico a la historia oral y a uno de sus instrumentos, la entrevista.

Así, hemos visto las influencias que él ha recibido (múltiples y poligeográficas), y con ellas –al referenciar el marco conceptual que toda su producción ha aportado a la historia cultura- hemos presentado una suerte de mapa conceptual, recogiendo sus propuestas –ejemplificadas a lo largo de una producción imponente- con la idea de que las mismas puedan replicarse, adaptarse, mejorarse y superarse en el largo camino hacia la construcción de una nueva historia de la educación en España, que aúne influencias para lograr construir un espacio de confluencias.

NOTAS

¹ VACA LORENZO, A.: “Presentación”. EN: BURKE, P.; MARTÍN MARTÍN, J.; NAVAS RODRÍGUEZ, T.; GUEREÑA, J. y otros: Educación y transmisión de conocimientos en la Historia”. Salamanca. Universidad. 2001.

² Se advierte al lector que por los límites de esta comunicación, los datos de las obras reseñadas se incorporarán en el texto de forma resumida (título y año), ya que solamente las citas de la obra de P. Burke, consumirían el espacio autorizado para la publicación de este trabajo.

³ V. MÖLLER, C.: “Entrevista a Peter Burke”. EN: Revista Clío, N° 17. Madrid. (2000), <http://clio.rediris.es/numero017.htm>; MÖLLER, C.: “Entrevista con Peter Burke”. EN: Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Año XXVI, fascículo 1. (2007), pp. 150-158; y JALÓN, M.-COLINA, F.: Reales e imaginarios. Diálogos. “Peter Burke”. Valladolid. 2010.

⁴ LEVI, G.: “Les usages de la biographie”. EN: Annales ESC, N° 6. (Noviembre-Diciembre de 1989), pp. 1325-1336.

⁵ LEVI, G.: La herencia inmaterial. Buenos Aires. 1993.

⁶ SEGOVIA, D.: “Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela”. EN: Revista de Educación. N° 1. Mar del Plata. (Julio de 2010), pp. 123-140.

⁷ En este sentido remitimos a la entrevista ya citada, para valorar el grupo de preguntas que se le hicieron a Peter Burke con el fin de reconstruir su historia de vida y desde él y con él ver las influencias que recibió y las que él mismo ejerce.

⁸ V. BENADIBA, L.: “El reto de interpretar. La Historia Oral como didáctica de la diferencia causada por el tiempo”. Entrevista realizada a Giovanni Levi durante el Congreso Internacional de Historia, Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica, celebrado en la Universidad Pública de Navarra en Septiembre de 2005.

⁹ V. MÖLLER, C.: “Entrevista a Peter Burke”. Op. Cit.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ V. MÖLLER, C.: “Entrevista a Peter Burke”. Op. Cit.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

LOS PASEOS Y EXCURSIONES ESCOLARES: UNA PRÁCTICA HIGIÉNICA DE INFLUENCIA ANGLOSAJONA

Ana María Montero Pedrera
pedrera@us.es
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las excursiones y paseos escolares han sido actividades conocidas, puesta en práctica por los docentes que eran partidarios de la enseñanza activa en España, siendo un signo distintivo de los movimientos de renovación pedagógica. Es un tema con influencia del naturalismo, el filantropismo y el romanticismo.

Para justificar su aplicación en la enseñanza se aludía a la antigua Grecia, al Renacimiento, que comenzaron a captar el realismo en la naturaleza, autores como Victorino da Feltre, Rabelais, Comenio y sus discípulos Reyher¹ y Salzman², quienes comenzaron a utilizar las excursiones como recurso pedagógico y para la mejor comprensión de los estudios geográficos.

Rousseau también señalaba los viajes de los niños como parte integrante, esencial de su sistema educativo. No los consideraba como meros paseos, sino valiosos medios de estudio, educación y trabajo. Es indudable que enseñan a ser fuertes y a resistir el hambre, el frío, la fatiga y el sueño.

Las ideas de Rousseau fueron llevadas a la práctica y metodizadas por Pestalozzi, que realizaba con asiduidad excursiones de tarde y paseos veraniegos con sus alumnos, donde la observación directa, método propio de la ciencia era decisiva en su práctica. Y Fröebel también incluía estas actividades en la organización de los kínder.

Según las corrientes pedagógicas de principios del siglo XIX pueden distinguirse dos formas de realizar excursiones con fines pedagógicos:

La excursión realista, según el criterio de los filantrópicos, cuya finalidad es la adquisición de ideas³.

Las excursiones romántico-nacionales.

Como actividades de carácter instructivo y deportivo, ya se prodigaban en Europa como actividades extraescolares desde mediados del siglo XIX⁴. Anteriormente, se ofertaban en Inglaterra como actividades de ocio y aprendizaje documentado, los

Grand Tour, pero reservados exclusivamente para la clase aristocrática. Los participantes tenían entre 20 y 23 años, edad fuera de la etapa escolar. Se fijaba una ruta por Europa Central, que duraba varias semanas, con visitas y actividades de todo tipo, todo ello dirigido y controlado por un tutor responsable del grupo⁵.

El origen próximo podemos situarlo en ensayos pedagógicos e higiénicos realizados en Suiza. Cossío confirma esta apreciación al atribuir las a Bion, el mismo promotor de las colonias escolares.

2. ORIGEN DE LAS EXCURSIONES Y PASEOS ESCOLARES EN ESPAÑA

En España fueron practicados por Pablo Montesino, aunque su verdadera implantación fue obra de La Institución Libre de Enseñanza, por influencia anglosajona, frente a *las costumbres hasta entonces reinantes en España en materia de régimen y disciplina escolar*. Según Jiménez Landi fueron una de las cuatro innovaciones más características de la Institución, cuya importancia supera el panorama educativo nacional para ser reconocida en el extranjero *ningún centro europeo llegó a desarrollar las excursiones tanto ni con más profundo sentimiento educador*⁶.

En las escuelas madrileñas fueron introducidas por el historiador y geógrafo institucionalista Rafael Torres Campos, en 1878. Más tarde serán promocionados por Manuel B. Cossío, como una innovación pedagógica a través del Museo Pedagógico Nacional⁷.

La profesora de Normal, María Carbonell propuso al Gobierno que se emplearan una vez por semana de manera obligatoria, en este sentido lo manifestó en el IX Congreso de Higiene y Demografía (1898) con su discurso «Higiene en las escuelas»⁸.

A pesar de todo ello, en España, su puesta en práctica no fue generalizada y no hubo hasta principios del siglo XX ninguna disposición legislativa que regulara este aspecto.

En 1909, en el Congreso Pedagógico de Barcelona se presentaron las primeras ponencias sobre excursiones y colonias escolares.

La Escuela Nueva subrayaba el doble valor pedagógico de las excursiones:

*La formación física, para completar un aspecto normalmente insuficiente pero necesario en el calendario escolar, sobre todo para los alumnos de las escuelas urbanas; y la formación intelectual, a través de lo conceptualizado como educación activa o funcional. Las excursiones debían responder así al interés por la vida y las costumbres de otros seres, potenciando la comprensión de ambientes distintos y la amplitud de criterio que da el contacto con los medios más varios. En definitiva... de cada visita a fábricas, talleres, granjas, bodegas, museos, lugares históricos, saldrán un número indefinido de interesantes lecciones vividas*⁹.

A través de otros maestros de distinto credo, pero sensibles hacia los intereses del niño, la cooperación en el trabajo y el contacto con el medio socio-natural inmediato, se ponen en marcha estas salidas, así podemos mencionar a las escuelas racionalistas, o las escuelas de los regeneracionistas católicos Poveda, Andrés Manjón o Manuel Siurot. Éstos practicaron nuevos métodos pedagógicos, realistas e intuitivos excursiones instructivas, colonias escolares, siguiendo la pedagogía de Pestalozzi, adoptada también por instituciones confesionales como las Escuelas del Ave María, centros evangélicos, la Escuela Nueva, Dewey, Decroly, Montessori, Cousinet... etc.

De todos ellos ponemos tres ejemplos: Las escuelas racionalistas eran asamblearias y se basaban en el esfuerzo práctico, la experimentación: prácticas en la escuela,

excursiones y salidas escolares y extraescolares, recitales... Las actividades extraescolares tenían gran importancia, realizándose a menudo visitas a museos, fabricas, etcétera. Los juegos, paseos y excursiones eran también habituales en la actividad del centro educativo. También había un interés por la educación por la salud y la higiene. La defensa del valor pedagógico de las excursiones, paseos y visitas escolares¹⁰ se fijaba en el «carácter obligatorio» de las mismas¹¹.

Pedro Poveda, incluía en la formación pedagógica de las maestras las reglas para la organización de paseos escolares, visitas a museos, edificios, talleres, y sitios donde hay máquinas, ferrocarriles...¹².

En las Escuelas del Ave María, de Andrés Manjón, y en las Escuelas del Sagrado Corazón de Manuel Siurot, el contacto con el aire libre era algo primordial, uniendo a ello los paseos escolares.

A principios del siglo XX, en el periódico El Eco de Cartagena también se hablaba de este tema indicando:

*el maestro, decimos, procurará estar materialmente con sus discípulos cuanto le sea posible, acompañándolos en los paseos escolares, llevándolos a las excursiones científicas, y hasta tomando parte en sus juegos, y en toda ocasión debe acompañarlos en espíritu, con sus consejos y siempre con su cariño*¹³.

3. LAS EXCURSIONES Y PASEOS EN EL SIGLO XIX

La creación de las excursiones y paseos escolares tuvieron, hacia los escolares, un motivo higiénico-sanitario, además de pedagógico. Sobre el origen y significado de estas actividades o medio de enseñanza y el contexto en que surge en nuestro entorno hay escasas aportaciones recientes. Podemos citar las de Martínez Navarro¹⁴, Melcón Beltrán¹⁵ o Ruiz Rodrigo y Palacio Lis¹⁶, como más cercanas y García¹⁷ o Zalamea Herrera¹⁸.

Sin duda, este tema podríamos encuadrarlo dentro del tiempo escolar y tenemos que considerarlo como una metodología o un recurso de aprendizaje.

3.1. LAS EXCURSIONES PARA LA ILE

Una de las actividades más novedosas que introduce la Institución Libre de enseñanza en su práctica educativa son, sin duda, las excursiones escolares. Básicamente salen del espacio escolar rompiendo con el encuadre pedagógico tradicional, para adoptar un nuevo enfoque de conocer, aplicar el método intuitivo y, lo no menos trascendental, cambiar de forma sustancial la función docente. Por la originalidad de estos cambios los institucionistas se erigen ante los ojos del orbe pedagógico hispano e incluso internacional como protagonistas de la transformación educativa.

La ILE las introduce en 1878, a partir de una visita a la exposición internacional de París. Ésta insistía tanto sobre los aspectos físicos (vigor corporal, endurecimiento...) como su papel instructivo e incluso estético como indica E. Otero Urtaza:

*Hay en el excursionismo institucionista un interés muy manifiesto por las dimensiones estéticas que escapa a meras consideraciones de instrucción y salud corporal*¹⁹.

Las fuentes para estudiar las excursiones se encuentra en su mayor parte en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE); unas veces son breves líneas que indican

el destino, profesor responsable, fecha y el ordinal por las efectuadas por la institución; otras son referencias de mayor extensión que incluyen una descripción detallada, casi un diario de las actividades y circunstancias que en su itinerario surgían. Tienen formato de memorándum con algunas reflexiones sugeridas por la contemplación del patrimonio natural o artístico, o por las eventuales circunstancias sucedidas con paisanos y lugareños; en ocasiones las notas están realizadas por los propios alumnos.

No faltan en el BILE referencias a excursiones habidas en otras instituciones; adoptan un formato de artículo y en general, incluyen junto a la descripción pertinente, opiniones y reflexiones. La posición oficial sobre las excursiones tiene lugar en los prospectos de la propia institución, donde no se aprecian cambios notables, pero se anuncian los proyectos de cierta envergadura a realizar el curso próximo.

En artículos de otra temática se trata de este asunto de forma tangencial. En su conjunto estas referencias alcanzan cronológicamente hasta mediados de los noventa; la ausencia de noticias a tras estos años no quiere decir que desaparecieran las excursiones, sino que merecieron menos interés como tema de estudio o de información pedagógica.

La ILE basaba su programa educativo en tres pilares fundamentales: trabajo intelectual (sobrio e intenso), juego corporal al aire libre y frecuente contacto con la naturaleza y el arte. La idea de una escuela viva y en el mundo, como decían Cossío, Giner y Costa, debían promover el acercamiento del niño a la naturaleza y al medio social. En consecuencia, el medioambiente era un recurso didáctico y una posibilidad formativa que había que explotar.

Las excursiones son una protesta enérgica contra este sentido (conocimiento pasivo a través de referencias). Llevamos a estudiar la naturaleza en medio de ellas; la industria dentro de las fábricas; el arte ante los monumentos; la geografía reconociendo la tierra; la historia en los archivos y museos, y aún en los sitios que tuvieron lugar los acontecimientos; la sociología viviendo y hablando con las gentes; y nos conducen en suma, al conocimiento de toda nuestra patria, asistiendo real y verdaderamente a su vida entera en el teatro mismo en que se desenvuelve²⁰.

Desde su fundación hasta 1880, en tan solo cinco años habían realizado 220 excursiones. En la Navidad de 1882 organizaron 11 a las que asistieron 102 alumnos, y en 1884 era un tema que se reflejaba en la prensa inglesa, en el diario *The Times* se decía *utiliza las excursiones más que cualquier escuela europea*²¹.

Los primeros fundamentos pedagógicos sobre las excursiones de la ILE aparecen el prospecto para el curso 1879-80. La razón de la inclusión en los programas se debe a que *se han adoptado los métodos intuitivos y, especialmente los de Fröebel, en sus tendencias generales*. Para los hombres de la institución, la educación debía estar también fuera de las aulas; siempre hay cosas que aprender en la sociedad, el aula no es el único lugar de enseñanza, la mejor forma de integrarse en la sociedad es estando dentro de ella, porque:

Según el ideal de educación que la Institución persigue (la educación es) casi una vida en compendio donde el niño encuentra mucho de lo que ha de llenar la suya siendo hombre²².

Desde el primer momento fueron críticos con esta actividad, y en los BILE²³ recuerdan la bondad de la misma y la responsabilidad y asistencia a ellas, como si de una clase se tratara.

En 1888, siendo director de excursiones Manuel B. Cossío, se abre la participación a toda persona interesada, considerando los viajes como *una de las fuentes más ricas del*

*conocimiento y poderoso auxiliar en la formación del carácter*²⁴. Eran unas excursiones no obligatorias, que se efectuaban en vacaciones, para no restar horas de clase. Los destinos eran los pueblos y espacios naturales de España, incluyendo salidas a Portugal y Francia.

Era un medio de aprendizaje intuitivo, social y estético (aprender a ver y gozar), a la vez que un espacio vital, distinto al escolar, donde convivían maestros y alumnos. Debían ser eficaces y, para cumplir con este aspecto, no debían ser excesivamente abundantes. Si eran de tipo naturalista o higiénico²⁵ podían ir todos los estudiantes, pero si se perseguía un fin más científico o instructivo, el tamaño adecuado era de 12 a 15 alumnos.

En las colonias escolares las excursiones también eran habituales, como una parte esencial de las mismas, conscientes de que no sólo desarrollaban el aspecto físico de los niños, sino también el intelectual.

En cuanto a los paseos, que tenían una duración menor que las excursiones, se realizaban a lugares cercanos y sobre todo con la intención del entretenimiento, además de la higiénica.

Las excursiones se extendieron al resto del sistema educativo español.

4. EL SIGLO XX: REGULACIÓN LEGAL

A principios del siglo XX comienza a valorarse la educación física dentro de la escuela y los paseos y excursiones como parte integrante de ellas. En los estudios de enseñanza secundaria los paseos y excursiones aparecen el siglo XIX²⁶. La R.O. de octubre de 1894 daba cierto margen a los profesores de Instituto y Universidades para que realizaran excursiones en la ciudad.

En segunda enseñanza, con la reforma del Ministro García Alix (1900) se consideraban como una actividad específica dentro de la asignatura de gimnasia, aunque no tenían carácter evaluable. Así se entendían como actividades propias y recomendables como práctica diaria de educación física, entendiendo que los paseos, al ser más cortos que las excursiones, comprendían las visitas a los Museos, fábricas, ciudades, etc. Cuya actividad debía convertirse en habitual durante algún día a la semana.

En las Universidades estuvieron en manos de profesores entusiastas que, venciendo la inercia de los estudiantes y el conservadurismo de los profesores, sacaron los alumnos y las aulas al campo.

En primaria se incorporan en los años de entre siglos, como una modificación de la Ley Moyano por medio del Reglamento de Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de 1899, y lo hace junto a otras nuevas materias como Trabajo manual y Canto.

Su extensión en la escuela primaria fue lenta, entre otras razones, porque quien las podía promover, el maestro, se familiariza con ellas en su formación en las Escuelas Normales de Magisterio, bien superado el comienzo de siglo.

Las excursiones fueron un elemento renovador en la pedagogía de la época, así N. de Gabriel se refiere a aspectos metodológicos en las Escuelas Normales:

*Con la aprobación del Plan Pidal de 1845 se iniciaba un lento proceso de renovación metodológica que tendrá como una de sus principales manifestaciones la programación de actividades complementarias de las clases ordinarias: exposiciones, conferencias, excursiones, etc.*²⁷.

A pesar de esto, los maestros destacaban su faceta socializadora y pedagógica. Y si era importante la adquisición de conocimientos, aún más lo eran los beneficios en el ámbito moral y físico, por la contemplación de la naturaleza y por las aficiones que podían desarrollar en los niños. Incluso, el fin somático que encerraban significaba un magnífico medio para que los niños manifestasen sus vivencias predilectas y un recurso insustituible para manifestar su interés por las particularidades de las cosas que a su paso se iban encontrando²⁸.

En 1901, la asamblea de la Asociación Nacional de Amigos de la Enseñanza acuerda en sus conclusiones:

*5º.- El programa de la escuela primaria debe abrazar religión..., juegos corporales, excursiones escolares...*²⁹.

Se vinculaban con los objetivos relacionados con la Educación Física, aunque no exclusivamente. Se perseguía con su implantación fines higiénico-pedagógicos en la escuela española, así podemos encontrar el R.D. de 30 de marzo de 1905 que reorganiza las Escuelas Normales *dada la necesidad de extender sus beneficios a todos los niños comprendidos en edad escolar*³⁰. Este decreto refiere los beneficios de la primera enseñanza pública e incluye la obligación de que las Juntas de Profesores organizasen *paseos y excursiones escolares con fines higiénicos y pedagógicos*³¹.

En marzo de 1911 se facultó a los directores de escuela para organizarlas y autorizarlas a las secciones que las pidiesen.

En 1918, por R.O de 10 de abril, se recomienda a los maestros y maestras de las escuelas nacionales este tipo de prácticas una vez por semana, aduciendo beneficios para la salud y la cultura. Para conseguirlo

*a estos efectos, uno de los procedimientos más dignos de ser recomendados es sin duda el de los paseos y excursiones escolares, poderoso medio, no ya de cultura intelectual, sino para la educación entera de la vida del niño, pues aparte los grandes beneficios que dicho procedimiento reporta a la salud de la infancia...*³².

Cuando se crea por R.D: de 10 de mayo de 1918 el Instituto Escuela, de influencia institucionista. Este primer centro, se inaugura como ensayo pedagógico para la segunda enseñanza, vistos los fracasos de las anteriores reformas. Unos meses después, el 10 de julio del mismo año se desarrolla el Decreto y en él se afirma que *la gimnasia y los juegos, debían compartir el tiempo de ocho horas semanales con excursiones y visitas*³³. Esta institución se clausuró, como sabemos al inicio de la Guerra civil.

El movimiento de la Escuela Nueva, emergente en la época en Europa, ya estableció en el Congreso de Calais (1921) que las excursiones al campo eran indispensables y atendían al mismo tiempo a la educación Física, a la preparación para la geografía y la vida social.

Aunque no exclusivamente, sí que se vinculaban los objetivos relacionados con la Educación Física. Con su implantación se perseguían fines higiénico-pedagógicos en la escuela española, así podemos encontrar en el RD de 30 de marzo de 1905, reorganiza las Escuelas Normales *dada la necesidad de extender sus beneficios a todos los niños comprendidos en edad escolar*³⁴. Este Decreto se refiere a los beneficios de la enseñanza pública e incluye la obligación de que los profesores organizarasen *paseos y excursiones escolares con fines higiénicos y pedagógicos*³⁵.

En el seno de las Juntas Locales de Primera Enseñanza se reglamentaba la potestad para conceder a los maestros autorización para que los jueves por la tarde pudieran dedicarse a paseos escolares³⁶.

Y no sólo en los textos legislativos aparecía la conveniencia de los paseos y excursiones escolares por su relación con la educación física, así podemos mencionar a I. Bobo³⁷, Martí Alpera³⁸, L. Niño³⁹.

Durante la República se hicieron más necesarios, declarándolas obligatorios para los maestros, al menos una vez al mes, por medio de la circular de 8 de agosto de 1934⁴⁰. En posteriores Decretos se insistía en la necesaria programación anual de un plan general de excursiones y la obligación de realizar una al mes⁴¹.

En este periodo se potenciaron las colonias escolares, cantinas y roperos. Las colonias ejemplo de la escuela activa, que preconizaba la República como tarea social y pedagógica, de evidentes influencias institucionistas. Para conseguir sus objetivos utilizaban los juegos, los paseos y las excursiones, porque todo ello ofrecía la oportunidad de conocer otras zonas geográficas y otras gentes de España⁴².

Durante el franquismo, la ley de Primera Enseñanza de 1945 aconseja en sus artículos 44 y 45 la práctica de actividades complementarias como medio de perfeccionar la formación de los alumnos, entre las que enumera la asistencia a campamentos, albergues, masas corales y grupos de danzas. Y en el artículo 33 menciona los paseos escolares y excursiones como actividades formativas de educación, aunque no consta que se hagan obligatorios para las escuelas públicas, pero si se recomiendan. Se recoge la posibilidad de dedicar las tardes de los sábados y domingos a excursiones y estancias en albergues⁴³.

Algunos años después en la Orden de 6 de julio de 1965 recomiendan un tiempo escolar de dos horas semanales para «paseos, excursiones y tiempo de libre disposición» en la enseñanza primaria. Ya quedaban incluidas las actividades extraescolares incluidas en los programas escolares.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, encontramos que los paseos y excursiones, fueron contemplados como medio de salud y a su vez como medio de Educación Física, en una fusión de intereses con la higiene, que procede del siglo XIX y que se irá distanciando a lo largo del siglo XX. Un aspecto que se practicaba en Europa desde antiguo y en concreto en el Reino Unido, donde los aspectos físicos de la educación se cuidaban tanto como para influir en el resto de Europa.

Los paseos y excursiones se planteaban, además de una manera de aprender nuevos conocimientos, es decir, su vertiente intelectual, se consideraban en su aspecto de mejora física y de higiene. Por tanto su vertiente higiénico-pedagógica en la más sostenida.

En cuanto a las disposiciones legislativas hemos visto como el divorcio entre ellas y las necesidades reales realizaciones prácticas de las escuelas existirán durante bastantes años del siglo XX.

Actualmente, se ha normativizado y normalizado, de manera que se incluyen dentro de las actividades de todos los niveles de enseñanza.

NOTAS

¹ Andreas Reyher (1601-1673) fue quien elaboró el Reglamento de escuelas del Gotha (1642) que inspiró a los reglamentos posteriores. Esta compilación de disposiciones fue la primera reglamentación civil, o sea independiente de la Iglesia, para las escuelas. Cfr. AGUIRRE LORA, M.E., Juan Amós Comenio: Obras, andanzas, atmósferas, en el IV Centenario de su nacimiento (1592-1992). México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993, p. 143

² Christian Ghotthilf Salzmann (1744-1811), educador alemán, también del Gotha, como el anterior. Trabajó con Basedow en su institución educativa y posteriormente funda un instituto que tuvo mucha fama. Criticó la educación de su tiempo y fue autor de numerosas obras pedagógicas.

³ Según las ideas de Basedow, Salzman, Guts-Muths Cfr. En Diccionario de Pedagogía Lábora. Barcelona, Ed. Lábora, Tomo I, 1936, p. 1036.

⁴ En Bélgica, tras la creación de la Liga de Enseñanza en 1864, con el fin de mejorar la salud y cultivar la inteligencia, Cfr. DEL VALLE, A. "Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: desarrollo de las capacidades y actitudes físicas" en Revista Historia de la Educación, 14-15 (1995-96), p. 175.

⁵ GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., "Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1885" en Tabanque, 15 (2000), p. 157.

⁶ JIMENEZ LANDI, A.: La Institución Libre de Enseñanza. Madrid, Alianza, 1971, p. 157.

⁷ MARTINEZ NAVARRO, A, "El contacto con la naturaleza en la escuela madrileña de comienzos del siglo XX", en El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Madrid, Universidad Complutense, 1996.

⁸ GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. y otros: Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939. Barcelona, Instituto de Estudios Catalanes, 2000

⁹ ZALAMEA HERRERA, R.: "Las excursiones escolares: su preparación, realización y posibilidades", en Revista de Pedagogía, 170 (1936), pp. 67-68.

¹⁰ OLIVEROS Y MORENO, L.: Congreso Nacional Pedagógico, Nuestras cuartillas. Establecimiento Tipográfico de Olea, Cádiz, 1882, p. 41

¹¹ GINER SAN ANTONIO, M.: Crónica del IV Centenario de la Fundación de la Universidad de Valencia. Imprenta Domenech, Valencia, 106. pp. 81-83

¹² GALINO CARRILLO, A.: Humanismo pedagógico en Pedro Poveda, Madrid, Narcea, 2000, p.83.

¹³ SARDÁ, A.: La vocación, El Eco de Cartagena, Año XL, nº 11.727 (8-12-1900).

¹⁴ MARTINEZ NAVARRO, A, "El contacto con la naturaleza en la escuela madrileña de comienzos del siglo XX", en El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Madrid, Universidad Complutense, 1996.

¹⁵ MELCÓN BELTRÁN, J. "Las excursiones escolares y la educación integral" en Estudios geográficos, 52 (1991) 239-261.

¹⁶ RUIZ RODRIGO, C. y PALACIO LIS, I.: Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Valencia Universidad, 2000.

¹⁷ TORRES GARCIA, R.: Conferencias, excursiones infantiles. Zaragoza, 2 vols., 1887.

¹⁸ ZALAMEA HERRERA, R., "Las excursiones escolares: su preparación, realización y posibilidades", en Revista de Pedagogía 170 (1936) 66-70.

¹⁹ OTERO URTAZA, E.M. Aproximación a la práctica excursionista de la Institución Libre de Enseñanza. En 14eme. Congrès International. Education, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica, Barcelona: Imprenta Barcelona, 1992, p. 208

²⁰ GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., "Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1885" en Tabanque, 15 (2000), p. 155.

²¹ Turín, Y.: La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Madrid, Aguilar, 1967, p. 206.

²² ILE, "Prospecto para el curso 1880-81", BILE, (1880), p. 90.

²³ COSTA, J.: "Más sobre la educación estética en Inglaterra". BILE, 238 (1887), p. 353-354

²⁴ S.A.: "Diario de excursiones", BILE 263, (1888), p. 31.

- ²⁵ MOLERO PINTADO, A.: La Institución libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica. Madrid, Anaya, 1985.
- ²⁶ R.O. de 1 de septiembre de 1893, que declara la Educación Física como asignatura de Bachillerato y estableciendo que, cuando el tiempo lo permitiese se harían dos excursiones mensuales al campo, Cfr. En PEDREGAL PRIDA, F. La educación gimnástica, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1903, p. 127.
- ²⁷ GABRIEL, N. de: “La formación del magisterio” en GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (Eds.): Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación, Madrid, C.I.D.E., p. 255.
- ²⁸ RUIZ RODRIGO, C. y PALACIO LIS, I.: Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Valencia Universidad, 2000, p. 140.
- ²⁹ ASOCIACIÓN NACIONAL DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA, “La enseñanza primaria en la última Asamblea Nacional” BILE, (1901), p. 367.
- ³⁰ Anuario legislativo de Instrucción Pública. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública, 1905, p. 100.
- ³¹ *Ibidem*, p.106.
- ³² R.O. de 18 de abril de 1918 en Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1918. Madrid, Imprenta de Jesús López, 1919, p. 66.
- ³³ Colección Legislativa de Instrucción Pública. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública, p. 194.
- ³⁴ LUCAS HERAS, J.M. de: Historia de la Educación Física oficial. España 1900-1936. Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares, 2000, p. 108.
- ³⁵ R.D. de 30 de marzo de 1905. Anuario legislativo de Instrucción Pública. Madrid, Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio, 1905, p. 100.
- ³⁶ R.D. de 7 de febrero de 1908. Anuario legislativo de Instrucción Pública. Madrid, Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio, 1908, Título IV, Capítulo 1º, Art. 21.
- ³⁷ BOBO DÍEZ, I.: Educación física teórico-práctica. Valladolid, Imp. Y Lib. Viuda de Montero, 1917, p. 55.
- ³⁸ MARTÍ ALPERA, F.: Las escuelas rurales. Gerona, Dalmau Carles y Cª editores, 1911, p. 250.
- ³⁹ Fue profesor de la Escuela Normal de Salamanca, Cfr. NIÑO Y VIÑAS, L.: La escuela primaria y la educación física. Salamanca, Imprenta de Almaraz Hermanos, 1915, p. 111.
- ⁴⁰ LUZURIAGA, L.: “Ideas para una reforma constitucional de la educación pública”, en Revista de Pedagogía, 112 (1931), p. 149.
- ⁴¹ Decreto de 28 de octubre de 1937.
- ⁴² MILLÁN, F.: La revolución laica. De la Institución libre de Enseñanza a la Escuela de la República. Valencia, Fernando Torres editor, 1983, P. 263.
- ⁴³ Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1953, p. 87.

PRESENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE ROBERT OWEN EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN UTILIZADOS EN ESPAÑA

Francisco José Rebordinos Hernando
frh@usal.es
Universidad de Salamanca

Formar y educar a las nuevas generaciones en todo momento debe ser el primer objeto de la sociedad, a la que todo lo demás estará subordinado. Robert Owen

LA INFLUENCIA INGLESA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

España ha tomado como referente, sobre en todo en momentos de crisis sociales y políticas, modelos y experiencias educativas provenientes de otros países de su entorno, mostrándose así particularmente permeable tanto a las influencias de los modelos nacionales o macromodelos educativos como a las experiencias más concretas desarrolladas en dicho campo. Un vehículo muy importante para su conocimiento y difusión han sido los manuales de la Educación o de la Pedagogía. Dentro de las influencias extranjeras que más huella han dejado en nuestro país en cuanto a modelos y experiencias educativas se encuentra, junto a la alemana y francesa, la aportación de la pedagogía inglesa.

Para algunos pedagogos españoles la aportación al conjunto de la pedagogía por sus colegas ingleses es preferida a la realizada por alemanes y franceses, sin embargo, podría decirse que esta influencia inglesa es prácticamente inexistente en algunos periodos de nuestra historia o cuando menos poco perceptible, así opina, por ejemplo, Juan Manuel Fernández Soria¹ a la hora de establecer las influencias nacionales europeas en la política educativa española. El modelo de formación de minorías que caracteriza a la pedagogía inglesa en su conjunto fascina tanto a liberales y conservadores españoles. Globalmente la influencia inglesa en las corrientes pedagógicas que se desarrollan en España puede calificarse como *teme* o *difusa*, esta es mayoritariamente la consideración que tal influencia merece, según sostiene por ejemplo González-Agàpito², quien observa especialmente esta proyección en aspectos concretos como el escultismo. Otros autores como María del Mar del Pozo³ la consideran *pasajera y coyuntural*, circunscribiéndose a determinados momentos de nuestra historia, como fue la necesidad de búsqueda de modelos educativos que se produjo tras la crisis del 98. Jordi Monés⁴ también califica de *esporádicos* los contactos con la educación inglesa.

El hispanista Coob señala que la influencia británica en nuestra educación se circunscribe a las relaciones mantenidas por una *minoría ultraselecta*, perteneciente ésta a la aristocracia y alta burguesía española de principios del siglo XX. Ello le hace señalar el contraste existente entre la exigua influencia inglesa en nuestra política educativa y la anglofilia de un sector importante del pensamiento pedagógico español. La influencia inglesa en la educación española vendría dada, más que por las grandes reflexiones y teorías pedagógicas, de las que por otra parte carecía Inglaterra, por algunas experiencias concretas, entre ellas cabría incluir las experimentadas por Robert Owen, y sobre todo por la admiración de los modelos educativos, de los procedimientos, y del tono o estilo de vida escolar. Todo ello atrajo sin duda a pedagogos y educadores españoles, no sólo de la Institución Libre de Enseñanza sino también del conservadurismo español.

Las características peculiares de la educación inglesa cautivaron especialmente a los institucionistas, este es el caso de José Castillejo⁵, quien apreció notable afinidad entre determinados presupuestos educativos británicos con los de la ILE. Entre éstos, por ejemplo, la fe anglosajona en el hombre y su bondad natural, lo cual le lleva a mostrar una confianza ilimitada en su desarrollo espontáneo en un ambiente sano, junto con la primacía de la libertad individual y el protagonismo de la iniciativa de la sociedad civil frente al intervencionismo del estado, especialmente en el ámbito educativo.

Otras cualidades comúnmente aceptadas de la educación inglesa en medios pedagógicos españoles es el predominio de la educación frente a la instrucción, al contrario de los planteamientos que guiaban a la educación alemana y francesa. Los pedagogos españoles se hacen eco de lo que habían señalado los educadores ingleses sobre el cultivo del clasicismo, el cual es visto como un instrumento que propicia la elevación del espíritu, la construcción sólida de una moral, encaminado todo ello a formar al *gentleman*, o ideal de ciudadano que integre la clase directora de la sociedad. Particularmente para los institucionistas españoles el humanismo de la educación inglesa, frente al anónimo e impersonal cientifismo alemán, supone la perfecta combinación de modernidad y tradición, ya que para éstos la nación británica ha tenido la sensatez de conservar la tradición pedagógica e irla acomodando a las nuevas necesidades de los tiempos, y sus universidades han sabido mantener la *técnica medieval* en cuanto a enseñanza, que en el fondo es la misma que en su día se llevó a cabo en las universidades de Salamanca, Alcalá y Coímbra.

PLANTEAMIENTOS Y POSTULADOS PEDAGÓGICOS DE ROBERT OWEN

Desde el punto de vista educativo, Robert Owen poseía unas ideas muy avanzadas para su tiempo, habiendo asimilado las enseñanzas de los filósofos materialistas del siglo XVIII, según las cuales el carácter del hombre es, de una parte, el producto de la organización innata, y de otra, el fruto de las circunstancias que rodean a éste durante su vida, y principalmente durante el periodo de su desarrollo. Según Engels⁶ mientras la mayoría de los hombres de su clase no veían en la revolución industrial más que el caos y la confusión, y una ocasión propicia para pescar en río revuelto y enriquecerse aprisa, este empresario de origen galés y precursor del socialismo llevó a la práctica sus teorías filantrópicas. La renovación pedagógica no es más que una parte de la amplia obra de Owen, aunque constituye una parte muy valorada e importante para el mismo, ya que no se limitó a experimentar,

sino que se elevó hasta conformar su particular teoría de la educación. Sus planteamientos o principios generales buscan la realización del *nuevo mundo moral* o sistema racional de sociedad, es decir, una comunidad de armonía y una revolución universal.

El hilo conductor de todas sus producciones, y que vienen a constituir el núcleo de su filosofía moral y social es la premisa de que el hombre es producto de las circunstancias, que equivaldrían a lo que se denomina actualmente el medio social. En este sentido, Owen vendría a ser el creador de la etiología, es decir, de la adaptación y de la subordinación del hombre al medio. Para él todo dependía del entorno en que cada uno nace, vive y trabaja. El filántropo galés sostenía como eje de sus teorías que el cambio de medio posibilitaría cambiar al hombre. Según su pensamiento el hombre no es responsable de sus actos, sino que éstos son consecuencia de la educación recibida y del medio. Para él los hombres no son buenos ni malos, sino que son producto de las circunstancias que son las que los determinan como tales, por lo que sólo cambiando el medio conseguiremos su transformación. Desde el punto de vista pedagógico la teoría de las circunstancias de Owen concede un lugar preeminente a la educación. Ésta es para él la más importante de las instituciones sociales, por ello aboga a la vez que un sistema racional de educación aplicado a todos los individuos. No es por ello de extrañar que el mismo llegue a la conclusión de que se puede imprimir al niño el carácter que se quiera, toda vez que se utilicen las circunstancias aplicando los métodos apropiados. Como él dice ello sería una auténtica *manufactura del carácter*. Para Owen, y según recoge su ensayo *Diálogo sobre el sistema social*, las bases de la educación pública se asientan en cinco postulados: ésta debe ser común, igualitaria, única, gratuita y substraída lo más posible a la influencia familiar⁷.

Tal es así que en 1816 Owen crearía en una factoría textil que dirigía personalmente en Escocia y llamada New Lanark⁸, el banco de pruebas para sus ideas. Este empresario y pensador utópico percibió en ella el terreno adecuado para poner en práctica su tesis favorita, introduciendo orden en el caos. La educación fue objeto de especial atención en New Lanark, en donde creó una escuela que atendía a los niños de dos años. De ellos recogió parte de los planteamientos educativos de su parvulario, coincidiendo con ello en la necesidad de abolir la escuela de competición, basada en los premios y castigos. Para este teórico social la educación tenía que ser constructiva e integral, había que dejar a un lado la importancia dada a los libros y la memorización, centrándose en el aprendizaje de los conocimientos útiles. Para llevar a la práctica sus teorías este *activista de la educación* construyó una escuela de dos plantas; en la alta se encontraban dos aulas destinadas a niños de 6 a 14 años de edad, estando una de ellas dotada de pupitres y bancos, al estilo del sistema lancasteriano, mientras en la otra se exponía material y muestras de historia natural, mapas, cuadros, y además podía utilizarse para impartir las clases de danza y canto. La planta baja del edificio, en cambio, estaba reservada a los niños pequeños, constando de tres aulas. Este edificio era aprovechado durante todo el día por los niños, adaptándose por la noche para impartir clases a los adultos. En ella no podían administrarse castigos corporales, los docentes no debían utilizar palabras destempladas, además se pretendía no cansar o aburrir a los niños con los libros. En estas aulas se animaba a los alumnos a que realizasen preguntas o expusiesen cuestiones cuando ellos lo considerasen necesario y ante todo se procuraba que éstos fuesen felices. En sus clases de preparación aprendían a leer, escribir y

contar. Robert Owen tenía ideas muy avanzadas para su época sobre la educación y había adoptado además parte de los métodos de Lancaster. Consideraba que se debían enseñar a los niños de la clase obrera algo más que a leer, escribir y las reglas de aritmética; ya que para él las ciencias naturales, la música, el baile, y los juegos eran muy importantes. En la escuela de New Lanark introdujo nuevos métodos de enseñanza con el uso de dibujos y mapas, por ejemplo, ya que pensaba que la educación debía ser natural y espontánea, pero sobre todo amena. No obstante, pese a los esfuerzos e ilusión que Owen mantuvo en el proyecto educativo, éste perdería el control de la escuela y en 1824 desaparecerían los planteamientos progresistas e innovadores del parvulario de New Lanark, que pasaría a ser una institución cerrada y represiva. Pero a pesar de ello, los ocho años de funcionamiento del parvulario tuvieron sobre todo una notable influencia, que ayudaría a impulsar sobre todo el movimiento parvulista por toda Europa.

LA HUELLA DE LA FIGURA Y DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE ROBERT OWEN EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN UTILIZADOS EN ESPAÑA

A la hora de abordar tanto la figura de Robert Owen como la influencia de su obra en la pedagogía española, fundamentalmente a través del análisis de los manuales sobre Historia de la Educación en nuestro país, nos hemos visto condicionados por varios factores, como son la accesibilidad a las fuentes bibliográficas disponibles, dentro de las existentes, y la necesidad de seleccionar éstas, dadas las limitaciones espaciales y temporales de nuestro trabajo; que por otra parte en ocasiones coinciden además con los autores y títulos más representativos entre las obras o manuales publicados durante el periodo contemporáneo en España. Dichos manuales han contribuido sin duda a la construcción de la Historia de la Educación como disciplina por su valor formativo y utilidad profesional, y nos vienen a testimoniar también como se ha llevado a cabo la docencia por parte de los profesionales en la materia.

A través del rastreo en los manuales de esta disciplina existentes en nuestro país, intentamos ofrecer una visión panorámica del tratamiento de la figura de Owen y su contribución al campo de la educación y la pedagogía. Cómo ésta llegó a través de las páginas de estos textos, cómo evolucionó tal visión y acercamiento a su personalidad y obra, cómo fue valorada, pero también comprobar su ausencia en muchos casos o la insuficiencia de conocimiento sobre la misma en otros. Para situar estas evidencias histórico-pedagógicas en nuestros manuales de Historia de la Educación sobre este filántropo y el teórico social, hemos delimitado tres momentos o periodos en los que encuadrar cada una de las obras a las que hacemos referencia en nuestro trabajo. Dentro de los manuales utilizados en España y que se han manejado para constatar la presencia o la ausencia del pensamiento pedagógico de Robert Owen, se ha llevado a cabo una selección en función de las diferentes etapas históricas, pudiendo comprobar que la presencia del pedagogo británico no es muy abundante en el conjunto de estas obras. No obstante, podemos hacer referencias notables en algunos manuales donde se recogen las ideas y las aportaciones pedagógicas de este autor.

PRIMERA ETAPA: PEDAGOGÍA EN EL PERIODO DE ENTRE SIGLOS

En un primer momento desde el ámbito francés, tan influyente en el saber histórico-pedagógico en nuestro país, y un poco a la zaga de los manuales generales de pedagogía,

llegan los primeros ecos específicos de esta disciplina a España por medio de algunas de estas obras. Se publican así resúmenes de autores franceses o traducciones de autores francófonos. También arriban textos de algunos alemanes o ingleses que siguiendo dentro de las pautas tradicionales en el tratamiento de la disciplina pedagógica presentan escasas innovaciones al respecto.

La incorporación de la Historia de la Pedagogía en el plan de estudios de las Escuelas Normales centrales con la reforma de Germán Gamazo en 1898 y la posterior aplicación del Plan Bergamín para las Escuelas Normales Superiores, en la que se incorpora por primera vez la Historia de la Pedagogía como asignatura en cuarto curso, va a suponer un revulsivo de cara a la valoración social y formativa de la disciplina, encontrando ésta un espacio concreto dentro de la formación de profesionales del magisterio. Durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX se constata la aparición de un creciente y relevante número de textos específicos de Historia de la Pedagogía, en su mayoría procedentes de autores extranjeros, y en un menor grado de autores españoles. La incipiente y escasa producción española propia y original de estos manuales en un principio va ir creciendo de forma evidente sin embargo en las primeras décadas del siglo XX. Estas obras se sitúan en el contexto de los tratados y manuales de pedagogía, casi siempre orientados a la formación de maestros, y gestados en el contexto de las nacientes y emergentes Escuelas Normales⁹.

La presencia de la Historia de la Pedagogía en el panorama formativo español del primer tercio del siglo XX por medio de la instrucción de maestros y la creación de élite en el sistema educativo merced a la promoción de profesores de Escuelas Normales, inspectores, directores de escuelas graduadas, grupo de profesores de segunda enseñanza, así como el inicio de la investigación pedagógica en España van a ser el caldo de cultivo para la aparición de un número relevante de obras de texto específicas de Historia de la Pedagogía. Desde 1909 hasta 1931 dicha materia obtendrá un peso específico dentro del currículo formativo y posteriormente en 1932 se alcanzará el rango universitario, lo cual se acrecentará mediante los incipientes estudios y programas de Pedagogía durante la Segunda República.

El profesor José María Hernández Díaz refiriéndose en conjunto a este amplio periodo, y a caballo entre dos siglos de producción o edición de manuales específicos sobre la materia señala al respecto que *La Historia de la Educación, en esta etapa, dista mucho de las ciencias históricas, de la investigación, y permanece vinculada a la formación de maestros, a los manuales, con adaptaciones de obras extranjeras, con incipiente producción propia, pero con apenas significación científica y originalidad, pues unos manuales suelen mirar con frecuencia a los de al lado...* Entre los tratadistas de la educación de este periodo, que cabría calificar de inicial para la producción española propia, se encuentra Pedro Alcántara¹⁰, quien fue autor de varias obras de contenido pedagógico. Una de ellas lleva por título *Tratado de Pedagogía* y en ella únicamente, al referirse a la pedagogía inglesa, hace mención indirecta al hablar de Buchanan y en nota a pie de página, de una forma además muy escueta y en los siguientes términos: *no puede menos de recordarse el nombre del fabricante escocés Roberto Owen, que fue el que fundó para su fábrica la escuela de párvulos que encomendó á aquél de su clase.* De otra obra de este autor *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*¹¹ hemos podido consultar únicamente su volumen IV en el cual se centra en el

estudio de la antropología pedagógica, por lo que no realiza un análisis pormenorizado de la historia educativa. Durante este periodo los autores de la escasa producción española de manuales, por otra parte deudores de las traducciones extranjeras, deciden incluir apartados y capítulos específicos sobre la contribución de la Historia de España a la educación y a la pedagogía, tal es el caso de García Barbarín¹² quien, por otra parte y en relación al tema que nos ocupa, y en su obra *Historia de la Pedagogía con un resumen de la española*, concretamente al mencionar las escuelas del Reino Unido, dedica un párrafo al educador británico y a alguno de sus seguidores¹³: *Un famoso comunista Roberto Owen, fundador de la colonia de Nueva Armonía, creó en 1816 las Infant's schools o escuelas de párvulos. Quería regenerar a la Humanidad con una moral atea y sin más base que la fraternidad humana; pero a los pocos años desapareció el establecimiento. Un diputado admirador suyo, lord Brougham, hablo mucho en favor de la enseñanza y fundó escuelas para los artesanos y la Universidad libre de Londres. Suya es la famosa frase el maestro de escuela y no es cañón será el arbitro de los destinos de Europa; pero se conoce que los ingleses no lo entendieron... , ni las demás naciones tampoco.* Ballester Calvo¹⁴, autor de varios trabajos de pedagogía no hace mención alguna a Robert Owen aunque sí a otras figuras como Lancaster.

El impacto de las traducciones de libros de texto de Historia de la Educación, o con más frecuencia, de la Pedagogía, escritos por autores foráneos, es muy evidente. Entre ellos hemos revisado diversos manuales, en orden a los criterios y disponibilidades anteriormente apuntadas, como el de **Franklin Verzelius Newton Painter**¹⁵, quien en su obra *Historia de la Pedagogía*, al hacer referencia a la educación en el siglo XIX, y concretamente en Inglaterra, no realiza mención alguna a las aportaciones de Robert Owen. Dentro de las aportaciones de la pedagogía alemana se inscribe la obra de Richart Wickert¹⁶, quien en el capítulo de su obra dedicado al desarrollo de la pedagogía en el siglo XIX analiza las aportaciones de diversos teóricos y pedagogos filosóficos, pero obviando la figura de Owen. El filósofo y pedagogo francés René Hubert¹⁷ al referirse, en su obra *Historia de la Pedagogía*, a las principales doctrinas modernas y las tendencias de esta ciencia y disciplina educativa en el periodo contemporáneo no realiza tampoco alusión alguna a Owen. Al igual que François Guex¹⁸ en su compendio *Historia de la Instrucción y de la Educación*, el cual en el capítulo veintiocho de su obra se centra en la pedagogía inglesa y americana pero no menciona a Owen, aunque sí a otros pedagogos anglosajones como Ascham, Mulcaster, Brinsley, Chesterfield, Raikes, Bell, Lancaster, Hamilton, Miss Hamilton, Miss Edgeworth, Stuart Mill, Herbert Spencer, Alexandre Bain, Robert Quick, James Sully y Baldwin. Del ámbito francófono llega a nuestro país acompañada en su segunda edición por un prólogo de Ezequiel Solana –Maestro de la Escuela de Madrid- la obra del Inspector principal de la enseñanza en Bélgica, Eugenio Damseaux¹⁹, quien hace una mención al pensador y educador británico al referirse a los beneficios que procuraban las escuelas de párvulos y particularmente la de Owen en Escocia, junto a otras existentes en aquella época en Alemania y en Francia. Al hacer referencia a este tipo de centros en conjunto lo hace en los siguientes términos: *Estas escuelas la mayor parte de las veces eran verdaderos depósitos en que el cuerpo de los niños sufría por las malas condiciones del local, y la inteligencia por la falta de cultura de las mujeres encargadas de cuidarlos.* Dentro de las aportaciones de la pedagogía alemana en este campo cabe incluir a August Messer²⁰, autor de *Historia de la Pedagogía*, quien no realiza en su obra mención alguna al referirse en el capítulo cuarto de la misma a la actividad pedagógica durante el siglo XIX y comienzos del XX.

SEGUNDA ETAPA: LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA DURANTE EL FRANQUISMO (1936-1975)

El inicio de la guerra civil y la subsiguiente larga etapa franquista reportan escasos efectos favorables para el desenvolvimiento de la Pedagogía en España, ya que muchos de sus más válidos representantes se ven forzados al exilio y otros sometidos a la depuración. Durante esta etapa de la Historia de la Pedagogía en nuestro país es una realidad incuestionable la dependencia y estrecha relación que mantiene la docencia universitaria de la Historia de la Educación con los manuales de la disciplina. El campo de elección se amplía, aunque la mayor parte viene a coincidir en sus posiciones, resultando por lo tanto repetitivos en sus estructuras internas, contenidos y temas de estudio.

Presentan la mayoría de ellos una estrecha vinculación con la historia de la filosofía, al considerar que ésta compone el núcleo principal de la disciplina, por ello la especial atención a las ideas pedagógicas en su historia y los grandes pedagogos. En la mayor parte de los manuales se detecta una sobredimensión en el programa y en el contenido de las partes antigua y media de la historia, obviando o dedicando escaso espacio y atención prestada a la etapa contemporánea. Se ofrece así la impresión al lector en cierta forma de tratar de ocultar y abordar las aportaciones de las etapas más próximas al siglo XX, como son algunas corrientes como las del pensamiento marxista y en especial los acontecimientos producidos en el contexto de la guerra civil española. No es por ello extraño que se dedique escaso espacio y tratamiento a la personalidad y obra de Robert Owen, considerado por muchos un socialista utópico, el padre del cooperativismo y uno de los precursores del pensamiento marxista.

Progresivamente la creación de diversas secciones de Ciencias de la Educación en las Facultades de Filosofía y Letras, que más tarde darán lugar a las facultades de la Educación va suponer un avance para la Pedagogía en general en nuestro país, unido a su presencia cada vez más relevante en los planes para la formación de maestros y consecuentemente para la materia en que nos centramos. Estos factores van a propiciar en las décadas de los sesenta y los setenta, y en cierta medida, el aumento de la producción de manuales de Historia de la Educación, que en este periodo muestra un notable incremento, lo cual nos interesa particularmente pues su mayor número y edición aumentan así las posibilidades para que éstos puedan constituirse también en un soporte expositivo y divulgativo de la obra de Owen. Así en las Escuelas Normales algunos profesores elaboran manuales más acordes con los programas oficiales de la disciplina Historia de la Pedagogía, procurando adaptar al nuevo contexto nacional-católico de nuestro país a la corriente de la pedagogía histórica vigente, pero depurándola de elementos contaminantes. En esta etapa se aprecia una mayor presencia de manuales de producción en español, llegados algunos de ellos desde América, tal es el caso de la obra de Francisco Larroyo²¹ quien menciona al pedagogo británico en estos términos y al referirse concretamente a los orígenes del socialismo utópico²²: *Por su parte el socialismo francés de (Saint-Simon, Fourier, Proudhon), así como el socialismo inglés (Roberto Owen), perviven las graves consecuencias que trae consigo el régimen económico de libre cambio, tal como lo enseña la política liberalista; y, aunque las críticas que dirigen a dicho sistema son utópicas, preparan una importante revolución en el dominio de las ideas. Roberto Owen llega a asociar a la crítica, consideraciones de orden pedagógico. Su obra Una constitución de la sociedad humana, está compuesta de «cuatro artículos acerca de la educación del carácter humano para dirigirlo en el desarrollo de un plan que perfeccione paulatinamente la situación de la humanidad; y el francés F.N. Babeuf (1760-1793) ve en la educación el camino y el objetivo del socialismo universal.* También al

ocuparse de los jardines de infancia Larroyo señala²³: *En nuestro tiempo, todo Estado moderno crea y fomenta los jardines infantiles, en donde niños de 3 a 6 años, aprenden jugando cosas útiles y bellas. Muchas de estas instituciones están al servicio de las clases menesterosas como las concibió Owen (1771-1858) para los hijos de las obreras de la hilandería de New Lanark, y Oberlín en Francia (hacia 1758) con parecido propósito.*

Lorenzo Luzuriaga²⁴ fue uno de aquellos inspectores y pedagogos que, considerados peligrosos por el nuevo régimen, fueron forzados al exilio e ignorados en su país, quien por otra parte gozaría en cambio de gran audiencia y aceptación en Hispanoamérica como autor de manuales de la disciplina pedagógica. Autor de *Historia de la Educación y de la Pedagogía* realiza sobre el empresario y teórico social, señala en su obra: *Especial mención debe hacerse aquí a la actuación al filántropo y líder del cooperativismo Robert Owen (1751- 1858) que fue el primero en fundar las escuelas de párvulos (infant schools) para los niños de las clases trabajadoras, que después llegaron a formar parte del sistema de educación nacional inglés. Escribió una serie de ensayos que llamó Una nueva visión de la sociedad, o ensayos sobre la formación del carácter humano. Otra aportación es la de Isabel Gutiérrez Zuluaga²⁵, quien en su obra *Historia de la educación* señala que: *Partiendo de las teorías educativas de David Owen y sus «talleres escuelas», Marx concede un lugar de excepción al trabajo, por medio del cual establece la relación del hombre con la naturaleza y del hombre con la sociedad. Su mala distribución social produce como consecuencia a exclusión, la división entre los mismos hombres y por ello su propia deshumanización...**

A decir del profesor Hernández Díaz²⁶: *Es muy apreciable durante estos años hasta 1975, el listado de manuales de uso para la enseñanza de la Historia de la Pedagogía en la formación de pedagogos, inspectores y expertos educativos, traducidos del italiano, francés, alemán o del inglés, algunos por vía hispanoamericana, principalmente argentina o mexicana. Entre estos cabe señalar las obras de Abbagnano y Visalberghi²⁷ autores de Historia de la Pedagogía al referirse a la educación infantil señalan: *Al mismo tiempo se multiplicaban también por Inglaterra las escuelas de párvulos o Infant Schools, especialmente de la Sociedad pro escuelas infantiles fundada en 1826 por el acaudalado comerciante David Stow. Pero el primero en organizar una tal institución con criterios a un tiempo humanitarios y pedagógicos había sido el industrial filántropo Robert Owen (1771-1858) quien en 1816 había creado en New Lanark Escocia, una escuela modelo para niños a partir de los dos años, hijos de los obreros de su hilandería. Tuvo por colaborador a Samuel Valderspin, que vertió su experiencia en el libro Sistema para desarrollar las facultades intelectuales y morales de los niños de uno a siete años(1823) y más tarde colaboró con Stow para difundir las escuelas infantiles.**

Por su parte Carrol Atkinson y Eugene T. Maleska²⁸ hacen una brevísima mención en tono biográfico a la aportación pedagógica del pensador y pedagogo británico²⁹: *Owen (1751-1758), nacido en Inglaterra propietario de un molino y filántropo, propuso que los padres llevaran a sus hijos a una escuela infantil a partir de los tres años, donde recibirían la educación no intencional que daría mayor importancia a la salud y la educación física que a los libros. Cerca de su molino fundó este tipo de escuela, visitada por gran número de gentes procedentes de distantes lugares. Otros autores como George Sniders, Antoine León y Jean Vial³⁰ en su obra *Historia de la Pedagogía* aluden escuetamente a las *infant schools* creadas en 1817 por Robert Owen³¹. Por su parte Mihele Federico Sciacca³² en su tratado sobre *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico*³³, hace referencia al mismo señalando que: *El mesianismo social y pedagógico es típico del siglo XIX y se expresa de varias formas, como «comunismo utópico y filantrópico. (Sant Simón, Owen, Fourier) como socialismo científico revolucionario (Marx), como «estalinismo místico» (Mazuzini), como «progresivo positivista» (Comte), etc. Más adelante³⁴ nuevamente menciona al filántropo al señalar que: *Al comunismo utópico pertenece también el inglés Robert Owen (1771-1852), industrial textil que hizo de su fábrica un modelo, único en aquellos tiempos, de***

colaboración entre el capital y el trabajo, ofreciendo a sus obreros buenos contratos de trabajo, subsidios escuelas y un jardín de infancia. En su libro Proyecto de una renovación social, ataca las costumbres y legislación de su tiempo, sorda ante las miserias del proletariado. Owen fue también organizador de sindicatos y agitador; la colonia comunista -La Nueva Armonía- fundada por él en el estado de Indiana (Norteamérica) no tuvo éxito.

TERCERA ETAPA: EMERGENCIA Y CONSOLIDACIÓN DE LA NUEVA DISCIPLINA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1975-2010)

Durante este período se produce una notoria transformación de la disciplina Historia de la Educación con independencia parcial de los aún más visibles avances de producción e investigación histórico-educativa, que además han sido cada vez más reconocidos en el ámbito internacional, sobre todo si se comparan con la debilidad y ausencias de aportaciones españolas en etapas precedentes. Se conforma así un campo multidisciplinar menos homogéneo y más extenso y diversificado. Sin embargo, se aprecia aún el peso e inercia de la tradición y las resistencias al cambio e innovaciones y continúan en parte utilizándose manuales procedentes de tiempos anteriores. Durante los años que incluye o comprende este último período de nuestra exposición, tal y como señala Hernández Díaz en su obra³⁵, la persistencia y el impacto del manual de la disciplina como recurso docente es mucho más influyente y penetrante de lo que podría parecer a primera vista. No obstante, a diferencia de las etapas anteriores ahora, menos que nunca, la disciplina de Historia de la Educación y su enseñanza pueden reducirse al contenido y orientaciones que emanan de los manuales. Es ésta una etapa en que esta disciplina se enseña con menos manuales específicos.

Algunos de estos textos proceden todavía de traducciones del inglés y el italiano, como el perteneciente a Mario Alighiero Manacorda³⁶, quien el capítulo IX de su obra al referirse a la educación en la primera mitad del siglo XIX y concretamente al Utopismo Socialista, señala: *Esta tendencia a la perfección tiene su mejor expresión en Rowert Owen, industrial y filántropo. Él intenta establecer un sistema de instrucción y de organización del trabajo dirigido a restituir la dignidad humana y cultura de los obreros y a sus hijos; él quería la formación integral, en lo físico y en lo moral, de hombres y mujeres que actúen siempre racionalmente.* Para el pedagogo italiano, Owen plantea una crítica a la división del trabajo llevada a cabo en la industria, planteando su programa pedagógico para corregir los efectos deshumanizantes, señalando al filántropo y empresario británico como el más iluminado y práctico de los utopistas³⁷, refiriéndose a su persona y obra con estas palabras: *Los límites de estas consideraciones de Owen son incluso demasiado evidentes a nuestros ojos modernos. La justa hipótesis de la influencia social sobre los individuos, la ilusión pedagógica de que basta un sistema de instrucción para modificar la sociedad y el carácter de búsqueda solitaria («está mi invención») sobrepuesta a un análisis de la realidad. Sin embargo la de Owen es la más iluminada de las utopías socialistas del siglo XIX, y llegó a una puesta en práctica in vitro, la cual aunque finalmente destinada al fracaso, dejó huellas en las experiencias sociales sucesivas, sobre todo, como veremos, en los jardines de infancia.*

De los manuales escritos por autores españoles durante estos años que aquí nos ocupan, en principio más adaptados la demanda real de la formación de maestros y pedagogos, podemos realizar algunas elecciones y comentarios, no todos. Tal es el caso de los tres extensos volúmenes que conforman la Historia de la Educación en España y América que coordina Buenaventura Delgado³⁸, y que cuentan con la colaboración de un nutrido grupo de historiadores de la educación. En esta obra las menciones a Owen y su influencia

son diversas, así se refiere al ensayista galés en relación a su posible influencia en el pedagogo español Montesino y los socialistas utópicos ingleses, de los cuales conoció su labor en las escuelas de párvulos³⁹: *Durante su estancia en Inglaterra, Montesino tuvo ocasión de conocer la difusión de las escuelas de párvulos y la labor que en esta dirección realizaban hombres como el industrial Robert Owen, uno de los pensadores de esa tendencia socialista utópica, y los maestros Diego Buchaman y Samuel Wilderspin, que llevaban a la práctica las ideas y proyectos del primero. A su regreso del exilio, ayudado por Ramón de la Sagra y Mesonero Romanos, así como por sociedades como la «Económica de Amigos del País de Madrid» o la «Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo», y por el propio gobierno, Montesino impulsó la creación de escuelas de párvulos. La importancia concedida a la educación en la primera infancia se fundamenta en cuestiones de índole pedagógica. . .*

Nuevamente al señalar las influencias pedagógicas en España se refiere entre otras a la llevada a cabo por Owen⁴⁰: *En esta época existe un gran interés hacia las ideas, proyectos y realidades educativas que se desarrollan en otros países. Los liberales buscan soluciones a los problemas pedagógicos españoles en el amplio movimiento de reforma educativa que se desarrollaba en Europa desde mediados del siglo XVIII. Las ideas de Juan Bernardo Basedoon, el reformador del sistema educativo prusiano, de Pestalozzi y sus seguidores Gregoire Girard, Phillip Emanuel von Fellenberg y Cristian Lippe, las del filántropo Friedrich Oberli de Estrasburgo y de los ingleses Bell, Lancaster, Robert Owen y Samuel Wilderspin, influyen de forma importante en los planteamientos que de la educación elemental tuvieron los pedagogos y políticos del periodo. A la difusión de la labor de estos autores contribuyó la publicación de una serie de obras de carácter comparatista, como el ya citado boletín de la Sociedad de Instrucción Pública o los libros de Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández, Pedro Felipe Monlau, Ramón de la Sagra, Miguel Rovira o Julio Kubn. Precisamente al analizar la figura del educador popular y pedagogo comparatista Felipe Monlau Roca⁴¹, el coordinador de esta obra, Buenaventura Delgado, hace alusión a Owen, en estos términos: Estas escuelas pensadas para los hijos de los obreros y para los niños trabajadores recuerdan los falansterios de Fourier, las ideas de Robert Owen y Saint-Simon, conocidos probablemente por Monlau durante su exilio en Francia y su viaje a Londres.*

Agustín Escolano Benito⁴² en el volumen II sobre la Educación contemporánea⁴³ ofrece una concisa exposición del pensamiento de Owen, a parte de las obligadas líneas destinadas a la biografía del personaje⁴⁴ y sus fundamentos teóricos, señala de Owen: *. . . Considera que la sociedad es la expresión del individuo, por lo cual propone hacer un hombre honesto y laborioso, y obtener así una sociedad igualitaria, ordenada y justa. La función de la educación será entonces evidente cambiar la naturaleza humana por la educación, y por extensión, toda la sociedad. Manifiesta una fe profunda en la omnipotencia de la instrucción y la considera el elemento determinante de la nueva sociedad». Finalmente, Alfonso Capitán Díaz⁴⁵ podría ser considerado como el último gran autor de manuales clásicos de la Pedagogía e Historia de la Educación en España, aunque en el conjunto de su obra apuesta por alcanzar a estudiar las etapas más recientes de la historia de la pedagogía y de la educación en el mundo y en España, sin embargo apenas hace alguna escueta y generalista referencia a Owen al incluirlo dentro de los socialistas utópicos.*

CONCLUSIONES

La contribución de Robert Owen al progreso de la teoría y de la práctica de la educación es ampliamente reconocida en los manuales de historia de la educación⁴⁶ en general, sin embargo en España su figura y su obra van a ser silenciadas en los compendios sobre

la materia prácticamente hasta la década de 1960. Si bien era un empresario que había triunfado en los negocios, se puede decir que fue ante todo un hombre dedicado plenamente a la reforma política y moral de la sociedad, un hombre práctico y de acción mucho más que un intelectual. Tal vez por este motivo, al no ajustarse su perfil estrictamente al de un pedagogo ni al de un educador al uso, sino más bien estar reconocida o considerada su labor por otras facetas como la de filántropo, teórico social, sociólogo utópico, empresario, cooperativista, activista del comunismo, etc., los manuales de Historia de la Pedagogía en España se limitaron durante muchas décadas, y a en su mayor parte, a ofrecer sobre él unos escuetos apuntes biográficos.

Este silencio o parquedad en otros casos en las informaciones, análisis y valoración a la contribución pedagógica puede ser debido en buena medida también a su adscripción o vinculación de sus ideas a los orígenes del comunismo, ya que las mismas por muchos autores han sido consideradas como uno de los fermentos ideológicos del socialismo y del marxismo. España era, por otra parte, poco permeable a la entrada de esta suerte de ideologías, máxime en determinados periodos de nuestra historia; como sucedió sobre todo durante la larga etapa franquista, además sus contribuciones prácticas y teóricas a la pedagogía académica quedarán en gran parte eclipsadas al lado de figuras como Pestalozzi, Herbart y otros teóricos de la educación. Incluso algunos pensadores contemporáneos y compatriotas suyos guardarán silencio sobre su vida y obra, tal es el caso del filósofo y sociólogo Spencer⁴⁷, quien no incluye referencia alguna sobre Owen en su libro: *Educación intelectual, moral y física*.

La más importante valoración de las aportaciones de Owen a la pedagogía viene dada en la mayor parte de los autores en el orden práctico y en la experimentación o ensayo en la aplicación que éste y sus seguidores llevaron a cabo de sus teorías y postulados, sobre todo en lo referente a la formación de párvulos o enseñanza de menores y al componente social de sus propuestas, consideradas o enmarcadas dentro del utopismo social. Es pues visto Owen más como un sociólogo utópico que propiamente como un pedagogo, pudiendo ser considerado incluso por algunos autores como un diletante de la educación o de la pedagogía que puso en práctica sus apreciaciones sobre la materia.

NOTAS

¹ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «Influencias Nacionales Europeas en la Política Educativa española», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 2005, 73.

² GONZÁLEZ AGÁPITO, Josep.: «Sobre el influjo de la educación europea en España», en RUIZ BERRIO, Julio (Coord.): *La educación a examen (1898-1998)*: Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del *Noventa y ocho*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», 1999, vol. II, 208.

³ DEL POZO ANDRÉS, M.^a del Mar: *Curriculum e identidad nacional (1898-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, 60.

⁴ MONÉS, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, 160 y 254.

⁵ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1930.

⁶ ENGELS, Federico: *Del Socialismo Utópico al Socialismo científico*, Madrid, Ricardo Aguilera Editor, 1969, 49.

⁷ DOMMANGET, Maurice: *Los Grandes Socialistas y la Educación. De Platón a Lenin*, Madrid, Fragua, 1972, 192.

⁸ *Ibidem.*, 194.

⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Cien años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2010.

- ¹⁰ ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de.: *Tratado de Pedagogía*, Madrid, Saturnino Calleja, 1895.
- ¹¹ ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de.: *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo IV, Segunda edición 1903, Madrid, Librería de Perlado, Páez y Compañía –Sucesores de Hernando-, 1903.
- ¹² GARCÍA Y BARBARÍN, Eugenio.: *Historia de la Pedagogía con un resumen de la española*, Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1917.
- ¹³ *Ibidem.*, 272.
- ¹⁴ BALLESTER Y GOZALVO, José.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Reus, 1931.
- ¹⁵ PAINTER, F. V. N.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Ed. Daniel Jorro, 1911.
- ¹⁶ WICKERT, Richard.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Publicaciones de la revista de pedagogía, 1930.
- ¹⁷ HUBERT, René.: *Historia de la Pedagogía. Realizaciones y Doctrinas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- ¹⁸ GUEX, Francisco.: *Historia de la Instrucción y de la Educación*, Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1912.
- ¹⁹ DAMSEAUX, Eugenio.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Magisterio Español, 1931, 520.
- ²⁰ MESSER, August.: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor, 1935.
- ²¹ LARROYO, Francisco.: *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa, 1964.
- ²² *Ibidem.*, 558.
- ²³ *Ibidem.*, 720.
- ²⁴ LUZURIAGA, Lorenzo.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1963.
- ²⁵ GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel.: *Historia de la Educación*, Madrid, ITER Ediciones, 1968.
- ²⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: *Cien años de...*, *op. cit.*, 36.
- ²⁷ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1964, 450.
- ²⁸ ATKINSON, Carrol y MALESKA, Eugene T.: *Historia de la Educación*, Barcelona, Martínez Roca, 1966.
- ²⁹ *Ibidem.*, 166.
- ³⁰ SNYDERS, George; LEÓN, Antoine y VIAL, Jean.: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- ³¹ *Ibidem.*, 106.
- ³² SCIACCA, Michele Federico.: *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico*, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 1962.
- ³³ *Ibidem.*, 669.
- ³⁴ *Ibidem.*, 713.
- ³⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: *Cien años de...*, *op. cit.*, 45.
- ³⁶ MANACORDA, Mario Alighiero.: *Historia de la Educación*, Barcelona, Siglo XXI, 1987.
- ³⁷ *Ibidem.*, 429.
- ³⁸ DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3: La Educación en la España contemporánea (1789-1975), Madrid, Ediciones S.M. y Ediciones Morata, 1994.
- ³⁹ *Ibidem.*, 117.
- ⁴⁰ *Ibidem.*, 150-151.
- ⁴¹ *Ibidem.*, 350.
- ⁴² ESCOLANO BENITO, Agustín.: *Historia de la Educación*, Vol. II: La educación contemporánea, Madrid, Anaya, 1985.
- ⁴³ *Ibidem.*, 272-273.
- ⁴⁴ *Owen Robert (1771-1858). Nace y muere en Newtown, Montgomeryshire (Inglaterra). Industrial manufacturero, reformador social, educador, socialista utópico británico. Al convertirse en filántropo ilustrado hace de su empresa textil New Lanark, una colonia industrial modelo, basada en la educación y en la mejora de las condiciones de vida de los obreros. Cuando fracasa su proyecto, lo intenta de nuevo en New Harmony (USA) en 1824-1829, pero tampoco fructífica.*
- ⁴⁵ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso.: *Historia de la Educación en España. II Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, 448.
- ⁴⁶ GORDON, Peter.: «Robert OWEN», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, nº 1-2, 1993, 279-297.
- ⁴⁷ SPENCER, Herbert.: *Educación intelectual, moral y física*, Buenos Aires, Editorial Albatros, 1946.

VÍAS PARA LA DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA INGLESAS EN ESPAÑA

R. Clara Revuelta Guerrero
Rufino Cano González
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

En principio consideramos necesario poner de relieve que, si por “influencia” entendemos «acción y efecto de influir» y si influir alude a «producir unas cosas sobre otras ciertos efectos», «ejercer una persona predominio o fuerza moral sobre otra», es evidente que el grado o la intensidad del efecto variará en función del predominio o fuerza moral ejercida. Con ello queremos justificar la idea de que al estudiar «las influencias inglesas en la educación y pedagogía españolas e iberoamericanas», podemos seguir dos caminos: a) centrarnos en aquellos hechos o fenómenos educativos y en el pensamiento pedagógico que ejercieron un influjo definido, claro, en aquellas tendencias educativas que se siguieron (por ejemplo la escuela integrada o comprensiva, la escuela abierta –proyecto Mandayona, en la provincia de Guadalajara-, etc.); b) tratar de analizar influencias más difusas (como por ejemplo, la ejercida por la lectura de libros, artículos de revistas especializadas etc., en la formación inicial o permanente del profesorado español con el estudio de figuras de reconocimiento general –Tomás Moro, John Locke...- o la escuela de Summerhill...).

Dado el objeto de estudio de nuestro trabajo, consideramos conveniente recordar que con el lexema «inglesas» = «relativo a Inglaterra», hacemos referencia al «estado monárquico del Oeste de Europa, que comprende la isla de la Gran Bretaña (Inglaterra propiamente dicha, Escocia y Gales) y la parte septentrional de Irlanda (cuya denominación oficial es la de Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte). Ello nos da pie a considerar como «influencias inglesas» las corrientes educativas y pedagógicas que llegan a España desde esos países o debidas a educadores y estudiosos de la educación, no solo ingleses en sentido estricto, sino también escoceses, irlandeses (al menos de Irlanda del Norte) o galeses. Ahora bien, parte importante de ese proceso de influencia lo constituyen las «vías» por las que llega o se ejerce. Ello justifica nuestro trabajo. No podemos olvidar que la difusión del conocimiento ha seguido, a lo largo de la historia, diversas vías para alcanzar su objetivo.

En un trabajo anterior nuestro¹ hacíamos referencia al hecho de que, si en un principio el acervo cultural de un pueblo (relativo a creencias, conocimientos, historia) se transmitía por vía oral, posteriormente, en los pueblos más evolucionados de la Edad Antigua, esa vía fue complementada con el testimonio escrito, que dio origen al libro. Señalábamos así mismo cómo, fruto del interés por el libro, surgieron, igualmente pronto, las bibliotecas. Libros y bibliotecas se constituirán en el punto de mira de nuestro trabajo, en cuanto vehículos o herramientas (en el sentido illichano) de difusión del objeto que nos ocupa. La historia de la Humanidad constata continuamente el papel jugado por el documento escrito en el cambio de mentalidades.

CATÁLOGOS BIBLIOTECARIOS COMO VÍA DE INFLUENCIA INGLESA EN LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA ESPAÑOLAS

Respecto a las bibliotecas, y dado que el estudio de nuestro objeto debe realizarse desde una perspectiva histórica que lo sitúe en el tiempo y en el espacio, como punto de partida nos interesa conocer los libros que sirvieron, que prestaron para su lectura determinadas bibliotecas españolas, y, para ello, hemos acudido a los catálogos que recogen sus fondos y que jugaron un papel significativo en la difusión del conocimiento pedagógico de su momento. Las bibliotecas y catálogos a que nos referimos son: 1) La Biblioteca Escolar del Ayuntamiento de Madrid y su «Catálogo del Archivo y Biblioteca Escolares» de dicho Ayuntamiento, editado en 1930. 2) La Biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia y su «Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación, 1759-1940», que recoge los fondos del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo de dicho Ministerio, anteriores a 1940². 3) La Biblioteca de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza y su «Catálogo del fondo bibliográfico, anterior a 1950. Tomo I: Educación, Pedagogía. Psicología»³.

La Biblioteca Escolar del Ayuntamiento de Madrid, creada para la difusión del conocimiento pedagógico entre el personal docente principalmente, ofrecía en 1930 un conjunto de 2671 volúmenes (aparte de una buena colección de diapositivas), distribuido en 17 categorías relativas a materias o áreas de conocimiento, consideradas básicas en la organización de los fondos. Una de ellas es «Enseñanza y Pedagogía» que comprende 708 obras de temática variada. Entre sus textos hay *una serie interesante (11 títulos desde el tema que nos ocupa)*, por cuanto acercaban los conocimientos y las prácticas educativas de otros países al magisterio madrileño. El sistema se basaba en el préstamo de un texto durante quince días con la finalidad de su estudio o consulta. Si las circunstancias lo aconsejaban la Biblioteca podía contemplar la posibilidad de su prórroga o ampliar la concesión del préstamo a más de un volumen. En definitiva, las circunstancias con que podía contar el maestro madrileño para conocer las vanguardias educativas y pedagógicas de su época, no dejaban de ser positivas.

El Catálogo del Archivo y Biblioteca Escolares del Ayuntamiento de Madrid recoge, de forma sintética, las obras y material de proyección que guardaba, aportando sólo el nombre del autor o autora y el título de la obra, acompañados del número que dicha obra hace en el catálogo y el de su registro o signatura (pues no especifica).

El Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Ministerio de

Educación y Ciencia, editó en 1981 un *Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación: 1759-1940*, cuyas autoras fueron M^a Concepción Contel Barea y M^a Begoña Ibáñez Ortega. El Catálogo completa y unifica las informaciones bibliográficas del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Departamento de Educación y Ciencia. Las fechas que marcan el arco temporal no responden a otros criterios diferentes a los de considerar la fecha de edición de la obra más antigua que registra el catálogo (una Gramática griega del año 1759) y la fecha de 1940 como «significativa para un corte cronológico por considerar –afirman las autoras– que las obras editadas a partir de los años cuarenta son de más fácil consecución y consulta».⁴ El Catálogo registra 817 obras. *De ellas hemos entresacado 18 títulos que ofrecen información relativa a la educación y pedagogía inglesas.*

La Escuela Normal de Zaragoza / Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., en conmemoración del 150 aniversario de la fundación de la Escuela Normal Seminario de Maestros de Zaragoza (1844-1994), editó en 1994 un catálogo de los fondos existentes en su biblioteca anteriores a 1950. El Tomo I de dicho Catálogo registra las obras de «Educación, Pedagogía, Psicología». Las 1091 obras de «Educación-Pedagogía» se ordenan en 17 categorías, *de las que hemos seleccionado 18 obras.*

ESTUDIO COMPARADO DE LOS TRES CATÁLOGOS

Para nuestro trabajo, hemos organizado las referencias a la educación y pedagogía inglesas en cuatro categorías que resultan de la combinación de dos criterios: a) la procedencia de los autores –españoles, ingleses, otros–; b) la temática de las obras –educación y/o pedagogía inglesas o referencias parciales a la misma-. Las categorías resultantes son las siguientes: 1) Obras de autores españoles dedicadas a la educación y/o pedagogía inglesas (Tabla I). 2) Obras sobre educación y/o pedagogía, de autores ingleses traducidas al castellano (Tabla II). 3) Obras de autores no españoles sobre educación inglesa (Tabla III). 4) Obras de autores españoles y extranjeros que incluyen algunas referencias a la educación y/o pedagogía inglesas (Tabla IV).

TABLA I.- COINCIDENCIAS Y VARIACIONES: A

Autores españoles	Sobre educación y pedagogía inglesas	1	2	3
CASTILLEJO, José	La educación en Inglaterra: sus ideales...	+	+	+
COMAS, Margarita	Las escuelas nuevas inglesas El método Mackinter	+	+	+
FIGUEROLA, Laureano	Manual completo de enseñanza simultánea, mútua y mixta	+		
GARCÍA Y GARCÍA, Elisa	La Exposición Franco-Británica y las escuelas de Londres		+	
GARCÍA DEL REAL, Matilde	La educación popular en Inglaterra		+	+
GAZTELU, Luis	La enseñanza de la matemática...		+	
HERRERA ORIA, Enrique	Cómo educa Inglaterra La Pedagogía en Gran Bretaña		+	+
LEAL, Teodosio	La enseñanza primaria en Londres y el estudio de la naturaleza		+	
LOZANO, Edmundo	La enseñanza especial de la Física y la Química...		+	
MAEZTU, María de	La Pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos		+	+
SÁINZ AMOR, Concepción	Dos meses por las escuelas de Londres			+
SÁINZ, Fernando	La escuela y la educación primaria en Francia, Bélgica e Inglaterra	+		+
Totales	14	4	10	9

Elaboración propia. 1) Catálogo del Archivo y Biblioteca Escolares del Ayuntamiento de Madrid. 2) Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación . 1795-1940, Biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia. 3) Catálogo de la Biblioteca de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. I (Fondos anteriores a 1950, de Zaragoza.

TABLA II.- COINCIDENCIAS Y VARIACIONES: B

Autores ingleses	Sobre educación y pedagogía	1	2	3
BAIN, Alexander	Laciencia de la educación	+		+
FLEAY, F. G.	Three lectures on education...		+	
KAY, David	Education and educators		+	
LOCKE, John	Pensamientos sobre educación	+		+
MILTON, John	De educación	+		+
MIRICK, George A.	Educación progresiva	+		+
RUSELL, Bertrand	Ensayos sobre educación especialmente en los años infantiles			+
TAWENY, R. H.	Lasegunda enseñanza para todos (Una política laborista)			+
MINISTERIO EDUCACIÓN. INGLATERRA	Guías didácticas (versión española de Luis Santullano y Fernando Sáinz)			+
Totales	9	4	2	7

Elaboración propia. Para los encabezados de columnas "1", "2" y "3" ver Tabla I.

TABLA III.- COINCIDENCIAS Y VARIACIONES: C

Autores no españoles	Obras sobre la educación y pedagogía inglesas	1	2	3
COUBERTIN, Pierre de	L'education anglaise en Francia		+	
DEMOLINS, E.	La escuela de las rocas y el influjo de la educación inglesa en Francia	+		
LECREC, Max	L'education des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre...		+	
PARMENTIER, Jacques	Histoire de l'Education en Angleterre. Les doctrines et les écoles.		+	
(Comités de Edu. Popular) (Nº 737 Catálogo)	La educación popular de adultos en Inglaterra. Noticias de las principales instituciones por los miembros de sus ..., con un prefacio de F. Buisson. Trad. Adolfo Posada		+	
Totales	5	1	4	0

Elaboración propia. Para los encabezados de columnas "1", "2" y "3" ver Tabla I.

TABLA IV.- COINCIDENCIAS Y VARIACIONES: D

Autores españoles y extranjeros	Obras, con referencias a la educación y pedagogía inglesas, traducidas al castellano	1	2	3
ARAUJO GÓMEZ, Fernando	La Universidad y la Escuela: organización comparada de las Instituciones Universitarias y estadística comparada de la Instrucción Primaria en todos los Países Cultos...		+	
BARNÉS, Domingo	Escuelas al aire libre (Open-air schools). Memoria presentada ... exposición Franco-Británica. Londres.1908.		+	
CERIAN FERNÁNDEZ-VILLEGAS, Dolores	Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Memoria sobre los estudios realizados en la Exposición Franco-Británica. Londres. 1908		+	
NOGUÉS SARDÁ, Dolores	Organización, métodos y programas de la enseñanza de las ciencias y las artes del hogar en Bélgica, Suiza, Holanda, Francia, Inglaterra e Italia.		+	
SÁINZ, Fernando	La escuela y la inspección primaria en Francia, Bélgica e Inglaterra	+		+
(No se cita)	Los nuevos programas escolares en Francia, Italia, Suiza, Inglaterra	+		+
Totales	6	2	4	2

Elaboración propia. Para los encabezados de columnas "1", "2" y "3" ver Tabla I.

El análisis realizado con las cuarenta y siete referencias que nos aportan los tres catálogos, nos pone de relieve lo siguiente:

- a) La influencia se canalizó básicamente con la intervención de figuras significativas en la historia de la educación española del primer tercio del siglo XX.
- b) Entre los autores ingleses traducidos aparecen figuras altamente significativas del pensamiento pedagógico inglés.
- c) En la vía de «autores no españoles», siendo reducida, predomina la presencia de autores franceses, incluso con su obra en edición francesa.

REVISTAS ESPECIALIZADAS COMO VÍA DE DE INFLUENCIA INGLESA EN LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA ESPAÑOLAS

Cierto que los fondos más importantes de las bibliotecas lo constituyen los libros, pero hay una categoría de ellos que se nos presenta como muy significativa a la hora de conocer las tendencias, corrientes, intereses prioritarios en el conocimiento desarrollado en un área determinada. Nos referimos a las «revistas especializadas».

Las revistas especializadas son consideradas como «el principal medio de comunicación de conocimientos». Altbach señala que, para 1988, había en el mundo «unas 100.000 revistas científicas y especializadas que representan una inversión financiera considerable, así como el núcleo de una red mundial de comunicación».⁵ El autor fundamenta su juicio, entre otras, en las razones siguientes (importantes por cuanto nos ofrecen base objetiva para la justificación de la utilización que de ellas hacemos como fuentes de nuestro trabajo):

- 1) «Las tendencias de la investigación y las orientaciones de las revistas internacionales se reflejan en las otras publicaciones que con frecuencia traducen artículos de esas revistas.»
- 2) «Las revistas publicadas en los grandes países industrializados y en los idiomas más conocidos (en particular, en inglés, francés y español) son las de mayor circulación y las que tienen más prestigio e influencia.»
- 3) «Las instituciones universitarias del tercer mundo exigen a veces a sus profesores publiquen en el extranjero para poder ser promovidos, y con frecuencia los propios autores dejarán de lado sus propias revistas y publicarán en el extranjero pues desean alcanzar un mayor prestigio dirigiéndose a un público más extenso.»

Entendemos que los artículos publicados en revistas profesionales pueden considerarse expresivos de los objetos que canalizan o centran los intereses de los estudiosos e investigadores, en los tiempos en que se publican.

Avalados por estas razones, hemos utilizado en nuestro trabajo, datos procedentes de dos revistas de amplia difusión en España e importantes en la difusión del conocimiento pedagógico y la realidad educativa. Nos referimos a la revista *Perspectivas* de la UNESCO y a la *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación y Ciencia.

* La revista **Perspectivas** constituye un órgano de difusión de la UNESCO. Si en el área de educación comparada e internacional, el mayor número de revistas de circulación internacional se publican en inglés, *Perspectivas* constituye un caso excepcional al ir aumentando el número de lenguas en que sale editada.⁶ Para el 2001 seguía publicándose en seis lenguas, de las que cinco pertenecen a la categoría de lenguas de mayor incidencia en el mundo (inglés, chino, árabe, castellano, ruso), por lo cual

podemos afirmar que cumplía una función importante en la difusión de las prácticas educativas y del conocimiento pedagógico. En conjunto hemos peinado un total de setenta y siete números: nº 0 (1972), y del nº 45 (nº1 de 1983) al nº 120 (nº4 de 2001), ambos inclusive.

La editorial Santillana, que se hizo cargo de su edición a partir de 1973 (pocos años después dependería de la propia UNESCO), la presentaba como

«Una revista dedicada fundamentalmente a servir de instrumento para promover un rico intercambio internacional de experiencias e investigaciones en materia de educación»⁷.

No cabe duda que del intercambio de conocimientos e ideas viene el enriquecimiento mutuo, el crecer y desarrollarse en el campo educativo. Estas razones validan su consideración como vía de influencia, en este trabajo.

Perspectivas organiza las aportaciones de sus colaboradores en cuatro apartados: 1) Posiciones / Controversias (viene a ser una introducción sintética basada en la referencia a los diversos planteamientos del tema-eje tratado en el apartado «2»). 2) Cuaderno (el más amplio; todos los trabajos recogidos en él responden a un tema-eje). A partir de 1997 este apartado aparecerá bajo la denominación de «dossier». 3) Tendencias y casos. 4) Revista de publicaciones (a: perfiles de educadores, y b: reseñas bibliográficas). Nuestro análisis se ha realizado sobre las aportaciones aparecidas en los apartados «2», «3» y «4a». Las referencias encontradas las hemos organizado en cuatro categorías:

1ª.- *Textos sobre la educación inglesa relacionados con distintos aspectos, factores, o problemáticas, de la misma.* Dentro de esta categoría se incluyen doce artículos⁸.

2ª.- *Biografías de pensadores y educadores ingleses.*⁹ Viene integrada por trece artículos¹⁰.

3ª.- *Artículos escritos por autores ingleses sobre cuestiones pedagógicas que incluyen referencias a la educación del Reino Unido.* En este apartado encontramos ocho artículos¹¹.

4ª.- *Textos relacionados con temas pedagógicos escritos por autores ingleses.* En esta categoría se integran veinticuatro artículos, con cierto predominio en el tratamiento de algunas problemáticas.

El conjunto nos da una muestra de cincuenta y siete artículos. Las diferentes temáticas correspondientes a las cuatro categorías pueden observarse en la Tabla V¹².

Las informaciones que se reflejan en la tabla V, complementadas con las recogidas en las notas a pie de página correspondientes, nos dan idea de la variedad y riqueza de la información que la revista *Perspectivas* transmite. El prestigio de los autores de los artículos, cuyas líneas de actuación profesional (que de forma generalizada se adjunta a cada artículo) avalan la calidad científica de los mismos; la significatividad que las temáticas analizadas tenían en su momento (y que muchas lo siguen teniendo) para la búsqueda de soluciones a las problemáticas educativas de nuestro país; todos son factores que nos permiten valorar mejor el papel de «vías» a través de las cuales se canalizó la influencia de la «educación y pedagogía» inglesa en España.

* La **Revista de Educación**, constituye una publicación de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país. A lo largo del

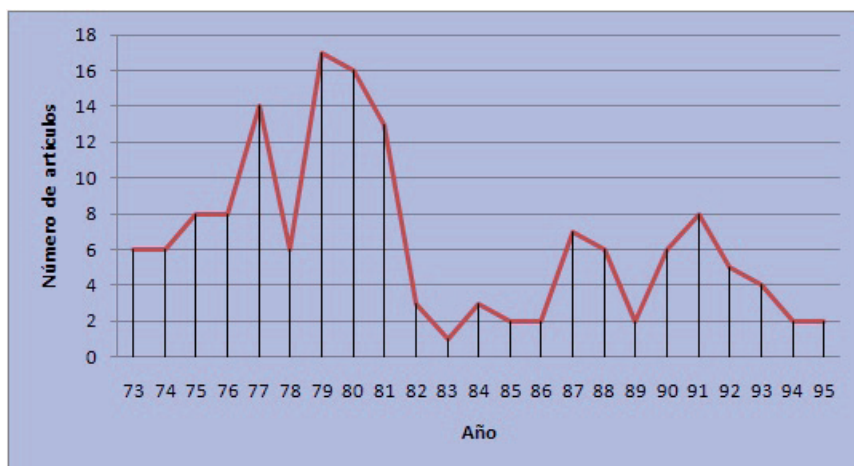
volumen de números consultados se pueden observar dos etapas, que vienen a corresponderse con los cambios políticos ocurridos. Nuestra muestra está constituida por un conjunto de 70 volúmenes correspondientes a 82 números ordinarios (un número cada dos meses) más 3 números extraordinarios¹³, que se distribuyen desde mayo de 1973 a diciembre de 1995. En algunas ocasiones un volumen ofrecía la edición conjunta de dos números.

La edición de artículos y/o noticias sobre educación y pedagogía inglesas a lo largo del arco temporal que comprende la muestra no fue uniforme, es decir, no respondió a la misma filosofía de divulgación. Estuvo en relación con algunos de los diversos aspectos que daban forma y carácter a la Revista: el formato y la orientación de los trabajos publicados, las secciones en que se estructuraba, la periodicidad de salida de los números o volúmenes, las páginas por número, la extensión de los trabajos, etc.. Por ejemplo, 1979 se inicia con un cambio que afecta al total de números editados al año, incidiendo también en el número de páginas. Se detectan cambios coincidentes con el comienzo de la democracia, como la publicación de tres números al año a partir de 1979, la publicación de un solo número (el 272) en el año 1983, el abandono de la publicación exclusiva de números monográficos que en adelante alternarán con números de temática abierta, una mayor insistencia en la publicación de «experiencias» e investigaciones, una reducción de la información sobre la realidad educativa, etc. Sintetizando, podemos distinguir claramente dos etapas en la vida de la *Revista de Educación* durante el periodo de tiempo que abarca nuestra consulta: a) de 1973 a 1983; b) de 1984 a 1995. El Gráfico I nos muestra la distribución de las referencias a la educación y pedagogía inglesas, a lo largo de todo el periodo, pudiéndose apreciar los puntos álgidos y las depresiones.

TABLA V.- LOS ARTÍCULOS DE LA R. PERSPECTIVAS

Categorías	Temáticas de los artículos	Nº Art.
1.- Problemáticas de la educación inglesa	-Educación y situaciones de crisis. Educación y desempleo. -Evaluación y educación. -Agentes educadores. -Dependencia y autonomía. -Reforma escolar y disciplina. -Materias de enseñanza ideología (a)	12
2.- Biografías de pensadores ingleses	Tomas Moro. John Locke. Robert Owen. Joseph Priestley. Herbert Spencer. Florence Nigthingal. Michael Ernets Sadler*. Isaac León Kandel*. Alesander Shuterland Neill*. Herbert Read	13
3.- Referencias a la educación inglesa.	-Evolución de los sistemas educativos -Educación y comunicación. -Libros escolares. -Sexismo y enseñanza de las ciencias (b)	8
4.- Temas pedagógicos en autores ingleses	-Economía y educación. -Educación y situaciones de crisis -Educación y desarrollo. -Educación y empleo -Profesorado, profesionalidad, función docente. -Nuevas tecnologías y educación. -Investigación educativa. -Universidades abiertas (c)	24
TOTALES		59

Elaboración propia. (a) Véase nota a pie de página nº 8. (b) Idem nº 10. (c) Idem nº 11.



La tabla VI nos muestra esas diferencias en función de los distintos apartados en que la revista estructura la información. De entrada el volumen de referencias a la educación y pedagogía inglesa durante la primera de esas dos etapas es el doble de las encontradas en la segunda: 99 referencias frente a 49. Interesa señalar que el mayor volumen de información de la primera etapa se corresponde con el número de noticias (breves) sobre la vida académica y política de las instituciones de educación inglesas (55).

TABLA VI: Distribución de artículos y noticias por etapas. Revista de Educación

SECCIONES	1ª ETAPA: 1973-1983	SECCIONES	2ª ETAPA: 1984-1995
Estudios (centrados en situaciones del Reino Unido).	10	Estudios (centrados en situaciones del Reino Unido).	8
Estudios generales (de autor inglés)	12	Estudios generales (de autor inglés).	18
Estudios generales (de autor NO inglés con referencias a la educación en el Reino Unido).	13	Estudios generales (de autor no inglés, con referencias a la educación en el Reino Unido).	17
Noticias de actualidad educativa (relativas al Reino Unido).	55	Información internacional (sobre Reino Unido o sus relaciones con otros países).	1
Documentación	5	Informes y documentos (Sobre experiencias educativas inglesas)	1
Información educativa	2	Investigaciones y experiencias (con referencia a instituciones inglesas)	2
Cooperación internacional	2	Estudios (de autoría mixta: ingleses y de otros países)	2
Total	99	Total	49

Elaboración propia.

De todos los aspectos señalados nos interesa resaltar el relacionado con la orientación del contenido, es decir, con las temáticas. Si en la época contemplada por nosotros en primer lugar (1973-1983) la filosofía seguida es la de números monográficos, a partir

de 1984 los números monográficos se alternarán con otros que no lo son. Así mismo, en la segunda etapa desaparece la sección «actualidad educativa» (que nos hablaba del día a día tanto de la realidad educativa inglesa como de su política sobre la educación) y lo ganan otros como los relacionados con «investigaciones y experiencias» (que se centran más en las realizadas en España). Todo ello podemos apreciarlo en la Tabla VII

TABLA VII: “Revista de Educación” Las temáticas de los artículos o noticias

Categorías	Algunas de sus temáticas	Nº Art.
1: Estudios (sobre la educación inglesa)	Origen y desarrollo de la escuela integrada. Financiación / desarrollos / situación de la enseñanza universitaria. Participación en la planificación...	10+8 (a)
2: Est. con referencias a la ed. inglesa	Evolución de las estructuras de la enseñanza superior en Europa. Educación y democratización. Investigación educativa: futuro / tendencias y desarrollos...	25+35 (a) (b)
3: Actualidad educativa. Reino Unido	Política educativa. Universidad abierta. Recursos investigación educativa. Tendencias educativas. Castigo corporal. Gestión escolar. Economía-educación...	55+1 (a)
4: Documentos sobre	Enseñanza superior corta. Cooperación entre universidades de Europa Oriental y Occidental. Inserción y transición de los jóvenes a la vida activa. Formación profesional en las Comunidades europeas...	5+1 (a)
5: Información educativa/Investigación.Otros	Seminario permanente de bilingüismo en Londres. Información orientación educativa y profesional ...	2+1+6 (c)
Totales		148

Elaboración propia. (a) Cada cantidad corresponde a cada una de las dos etapas de la revista. (b) De ellos, (12+18=)30 son de autores ingleses. (c) "Otros" en las dos etapas de la Revista.

CONCLUSIONES

Evidentemente, para llegar a un conocimiento de la influencia que realmente ejercieron las bibliotecas y las revistas a que hemos hecho referencia sería preciso conocer el volumen de préstamos alcanzado en las primeras y de suscriptores de las segundas, así como también de lectores cuando algunos de esos suscriptores eran centros o instituciones docentes universitarias. Con ello entraríamos en un terreno de difícil disponibilidad de datos, principalmente por lo que respecta a épocas más lejanas, en que los servicios bibliotecarios no se encontraban informatizados. Sin embargo, entendemos que el volumen y las categorías de referencias encontradas, así como el análisis comparativo realizado, verifican nuestra hipótesis inicial.

NOTAS

¹ REVUELTA GUERRERO, R.C.: “Traducciones de los Franciscanos en las Bibliotecas Nacionales de España, Francia y Portugal”, presentado en el Seminario Internacional: Los Franciscanos y el contacto de lenguas y culturas. 28-30 de agosto, 2010. Real Monasterio de Guadalupe (Cáceres-España). Actas en curso de publicación.

² En la Introducción al mismo, María C. Contel -una de sus autoras- expresa lo siguiente: “Todas las obras anotadas en el presente Catálogo forman parte de la Biblioteca que nos ocupa: se refieren en su mayoría a trabajos editados en España, pero también hay un buen número de obras extranjeras que dejan constancia de la importación de libros sobre educación en aquella época [...]”.

Ya sólo queda desear sinceramente que este esfuerzo sea útil, que libros antiguos, raros, curiosos, de difícil acceso, estén ahora más cerca del investigador, que conozca dónde encontrarlos, en una palabra que la investigación educativa se vea enriquecida con estas aportaciones, sin cortapisas ni trabas para su consulta.” Pp. 9-10.

³ Editado por la Universidad de Zaragoza en 1994, con motivo “del 150 aniversario de la fundación de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza, el 8 de noviembre de 1844, bajo la denominación de Escuela Normal Superior”, en palabras de María Rosa Domínguez Cabrejas, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en dicho centro. Valoramos como muy significativas para el objeto que nos ocupa, los datos que esta profesora nos aporta en el Prólogo: “La ampliación de la bibliografía siempre ha constituido en este Centro, como ocurre en la actualidad, una preocupación y un objetivo de atención preferente de su profesorado, hecho que se ha proyectado en una política de adquisición de libros. El incremento paulatino de los mismos, permitió pasar de la posesión de un ejemplar de la Biblia, como libro único existente en el año de 1846, y la solicitud en esa misma fecha, como algo absolutamente indispensable para la enseñanza, de un Diccionario de la Lengua castellana y “alguna” obra de Historia Natural, a 232 volúmenes en 1865 y a 1960 en septiembre de 1906.” Pág. XII.

⁴ CONTEL BAREA, M^a Concepción, y IBÁÑEZ ORTEGA, M^a Begoña: Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación. 1759-1940. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. p. 10.

⁵ Philip G. ALTBACH: “La dimensión sinternacional de las revistas especializadas”. Revista Perspectivas / UNESCO. Vol. XVIII, n^o 2, 1988 (66), pp. 273-282.

⁶ Para 1972 en que se inicia su publicación en castellano, ya lo hacía en inglés y francés; el volumen XIV, n^o 1, 1984, comenzará a publicarse también en árabe; el XV, n^o 1 de 1985, lo hará además en ruso y chino. Lenguas todas en las que continuaba editándose el n^o 4 del volumen XXXI, del año 2001, que constituye el último número por nosotros consultado.

⁷ Revista Perspectivas, UNESCO, N^o 0, 1972.

⁸ Por su interés insertamos a continuación los títulos correspondientes: “La escuela en recesión: la enseñanza primaria y secundaria en el Reino Unido”. “Gran Bretaña: La educación informal en un contexto de desempleo. “La educación para la paz en una sociedad dividida”. “La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución”. “Evolución del método de evaluación en Inglaterra y País de Gales”. “La utilización de las medidas del ‘valor añadido’ en la evaluación escolar en Inglaterra”. “Dependencia y autonomía institucionales. El docente inglés y francés en el aula”. “La colaboración entre padres y educadores de niños deficientes: una necesidad”. “La alfabetización de adultos: su impacto en los jóvenes del Reino Unido”. “La reforma escolar en Inglaterra: Función de las normas de disciplina”. “La enseñanza de la geografía e ideología en Inglaterra y Gales”.

⁹ Correspondiéndose con los números 85 a 92 (años 1993-1994), Perspectivas (UNESCO) lanzó, cuatro volúmenes que recogían las biografías y aportaciones a la educación, de 100 pensadores de todos los tiempos, a través de 100 ensayos “preparados por especialistas reconocidos internacional, regional o nacionalmente”, como afirma Zaghoul Morsy (Marruecos), su Director hasta 1993, en la contraportada de los cuatro volúmenes. Al mismo tiempo lanzaba la siguiente pregunta: “¿Cómo entender en su profundidad la filosofía que gobierna tal o cual sistema educativo si no se sabe nada o si se oculta a algunos de los pensadores que la inspiraron, más allá de las modas, las exclusivas o las peripecias políticas?” La tácita respuesta explica que entre los objetivos de este lanzamiento se encontrara el de actuar de revulsivo, de provocación cultural que obligara “a los historiadores, investigadores, formadores, etc. a abrirse hacia el otro, a desear conocerlo, no a través de estereotipos o de manera alusiva, sino con cierta profundidad”. Estamos convencidos que del conocimiento surge la semilla de la innovación, de la mejora, de la superación de los problemas o dificultades que, a veces, detienen el progreso de los sistemas educativos.

¹⁰ A las figuras señaladas con * en la Tabla V se les dedica un artículo en dos números diferentes. Se trata del mismo artículo que aparece editado por primera vez antes de 1993, cuando aún no existía el proyecto de dedicar varios volúmenes a pensadores de la educación, y una segunda vez integrados en alguno de los cuatro volúmenes a que hemos hecho referencia más arriba.

¹¹ Centrados en el estudio de los siguientes temas: “La evolución futura de los sistemas educativos europeos”, “La educación en materia de comunicación”, “La producción de libros escolares en los países en desarrollo”, “Los jóvenes y la enseñanza de las ciencias a nivel primario: sexismo, estereotipos y remedios”, “La economía de la enseñanza de masas a distancia”, “Acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y orientación vocacional”, “El alfabetismo en una Europa en plena evolución”, “La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución”.

¹² A la 4^a categoría pertenecen los siguientes títulos: “Las cuestiones primordiales del financiamiento externo de la educación”; “Financiamiento de la educación y recesión económica”; “Financiamiento de la

educación con recursos no gubernamentales”. “La escuela en recesión: la enseñanza primaria y secundaria”, “Educación y pobreza en la Europa Occidental”. “Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo, I y II”, “Aprender y trabajar, en lugar de instruir y emplear”, “La ayuda educativa al sector informal urbano”, “La enseñanza superior y el desarrollo en la Unión Europea”. “La investigación sobre la juventud en los años 1980”, “Educación de adultos: progresos y problemas”, “La aplicación de la Convención sobre los derechos del niño: factores a favor y en contra”, “Las jóvenes y la enseñanza de las ciencias al nivel primario: sexismo, estereotipos y remedios”, “Las jóvenes y las mujeres en la enseñanza secundaria y superior”, “La mujer y la educación: progresos y problemas”, “Programas de rehabilitación basados en la comunidad”. “La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores”, “El proyecto de la UNESCO de formación del profesorado: necesidades especiales en el aula”, “Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo”, “El profesional regido por principios”. “Las aplicaciones de la computadora en la enseñanza”, “Aplicaciones de la informática a la administración escolar”. “La investigación educativa comparada: un problema evolutivo”. “Las universidades abiertas: un análisis comparativo”.

¹³Correspondientes a los años 1987, 1988, 1990. y dedicados a temáticas impuestas por algún acontecimiento especial, como la importancia que en los años 80 adquirió la integración de niños con necesidades educativas especiales, el bicentenario de la muerte de Carlos III, dedicado a la educación en la Ilustración española, o los 20 años de la Ley General de Educación de 1970.

INFLUENCIAS DEL MODELO DE LAS INFANT SCHOOLS EN LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS. LOS MANUALES DE WILDERSPIN Y MONTESINO

Carmen Sanchidrian Blanco
sanchidrian@uma.es
Universidad de Málaga

La estructura de los primeros manuales destinados a maestros y promotores de instituciones de educación infantil (utilizando la denominación actual), es decir, para niños que no habían cumplido aún la edad para asistir a la escuela primaria, publicados en Gran Bretaña (Wilderspin), Francia (Cochin) y España (Montesino) tiene muchos elementos en común, siendo el de Wilderspin (nunca traducido al castellano) reconocido como modelo para los demás. Por eso, estimamos conveniente detenernos en los Manuales de Wilderspin y Montesino para poder ver con mayor claridad las influencias del primero en nuestras escuelas de párvulos.

La relación entre todos los pioneros es lógica porque el cuidado de los niños más pequeños era un objetivo realmente novedoso en su época:

los hombres y mujeres que abrieron las primeras escuelas infantiles tuvieron que hacer frente, a la vez, a la competencia de las escuelas primarias, donde muchos padres enviaban tradicionalmente a los más pequeños, a la oposición frecuente de la iglesia católica, que defendía el principio de la primera educación por parte de la madre, y a la inercia de las autoridades o de los notables de la ciudad que las veían como una nueva fuente de gastos¹.

En este contexto, el conocimiento de las experiencias extranjeras les resultaba útil porque determinaba la toma de conciencia e impulsaba el paso a la acción, reconfortaba a los promotores aislados y mostraba a los indiferentes el compromiso de algunas personalidades. Además, por encima de todo lo anterior, proporcionaba modelos de organización, disciplina, material pedagógico y contenido.

Los manuales de Wilderspin (1ª ed. en 1823) y Montesino (1ª ed. en 1840) guardan estrecha relación; Montesino conocía bien la obra de Wilderspin y las propuestas que allí se hacían. Esto es algo bien sabido por todos los que se han acercado a la historia de la educación infantil pues las referencias son directas y claras por parte del propio Montesino. De hecho, ya en las primeras páginas al explicar el *Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos*, se detiene en su origen

en Inglaterra y en los principales protagonistas atribuyendo a Wilderspin el éxito en la creación y difusión de un modelo superior a los anteriores gracias a «su inteligencia y extraordinaria inclinación á la enseñanza de los niños». Destaca también su labor de difusión «llevado de un celo verdaderamente apostólico» de estas escuelas, la organización por sí mismo de «más de trescientas escuelas» y haber sido «inmediato instructor de mas de veinte mil niños»².

Los orígenes de la educación infantil en Gran Bretaña es un tema bastante estudiado —contamos con buena producción historiográfica escrita en inglés o francés— entre otros motivos porque los que hemos estudiado este tema nos encontrábamos de inmediato con las *infant schools* (mantenemos el nombre original) a las que Montesino se refería en su *Manual*³ como claro precedente de nuestras escuelas de párvulos. En los comienzos de la historia de la educación infantil en ambos países, estaban claros los paralelismos y similitudes, aunque luego las diferencias fueron aumentando sobre todo si buscamos en cada país el número de escuelas, porcentajes de escolarización, dependencia administrativa de las escuelas, y dentro de cada escuela, currículum, organización, horarios, actividades, aspectos materiales, etc.

La historia de la educación infantil en Gran Bretaña y España, a pesar de lo que ya se ha escrito, no es un tema que esté zanjado, sino que está a falta de estudios que nos permitan enfocar y «ver» mejor las distintas propuestas e instituciones concretas. Los planteamientos de Wilderspin se fueron alejando de los de Owen, con quien estuvo relacionado en New Lanark (Escocia), y quizá eso contribuyó a hacerlos más «asumibles» para muchos porque su intención era claramente el crear unas escuelas frente a posiciones anteriores más asistenciales⁴. En Inglaterra, las *infant schools* implicaron una alternativa a las *dame schools* y en España las *escuelas de párvulos* querían superar el «modelo» de las *escuelas de amiga* ofreciendo una institución cercana a la escuela primaria, pero adaptada a las necesidades y capacidades de los niños menores de 6-7 años.

Wilderspin, a diferencia de Owen, intentó adaptar el currículum de la enseñanza primaria a las capacidades de los niños más pequeños por lo que su sistema se basaba en libros, lecciones, aparatos y aprender a fuerza de repetir. Se produjo, así, un acercamiento entre las *infant schools*, y las escuelas elementales. De hecho tanto Wilderspin como Montesino también escribieron tratados acerca de la escuela primaria y, como no puede ser de otro modo, partían de unos presupuestos y compartían los fundamentos y gran parte de la organización.

Aunque desde los años veinte se habían ido inaugurando *infant schools*, no se puede decir que hubiera una teoría acerca de la educación infantil. En el caso de Wilderspin, la falta de una teoría pedagógica que fundamentara su método fue su principal fallo. Sin embargo, la idea de separar a los niños menores de seis o siete años de los demás había sido asumida desde que Owen y otros filántropos habían denunciado el peligro en que estaban los niños en los suburbios de las ciudades industriales⁵. Además, a pesar de sus puntos débiles, las nuevas *infant schools* eran más humanas que las del sistema mutuo⁶ y que muchas *dame schools*.

Estos manuales se publican con el fin de explicar «todo» lo relativo a las nuevas instituciones cuya creación defienden. Por esto su contenido es amplio y

diverso, ofreciendo recomendaciones para prácticamente todo lo que se le pudiera plantear a quien desee establecer una de estas escuelas (puede ser desde el dueño de una fábrica, un gobierno, una ciudad...) o al maestro que esté al frente de la misma, por eso incluyen instrucciones, consejos y modelos prácticos de lecciones de contenidos variados como números, letras, lecciones de cosas, contenidos morales, etc. y canciones con las que aprender contenidos variados. Tanto las escuelas primarias del momento (en general basadas en la enseñanza mutua) como las *infant schools* tenían en común una estricta disciplina y el aprendizaje memorístico basado en la repetición, aunque en éstas se usaban más imágenes y *cancioncillas*, o quizá tendríamos que llamarlas *letanías* por lo repetidas.

1. LOS MANUALES DE WILDERSPIN Y MONTESINO

El *Manual* de Montesino tuvo tres ediciones en el XIX (1840, 1850 y 1862) mientras que del de Wilderspin hemos localizado ocho (1823, 1824, 1825, 1829, 1832, 1834, 1840 y 1852), y todas, salvo la primera, cuentan con versión electrónica. El *Manual* de Montesino apenas cambia mientras que el de Wilderspin fue cambiando ligeramente de título en las sucesivas ediciones y aumentando su contenido. Por ejemplo, en la 1ª era *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor Showing How Three Hundred Children from Eighteen Months to Seven Years May Be Managed by One Master and One Mistress. Containing also an Account of the Spitafields Infant Schools* (London, 1823) y en la 8ª, *The Infant System, for Developing the Intellectual, and Moral Powers of All Children* (London, 1852).

Cuando Montesino publica su *Manual*, el de Wilderspin va ya por la 7ª edición (imagen I). Hay que advertir que Wilderspin expone su modelo en varias de sus publicaciones. Por ejemplo, en 1840 se publica también su libro *A System for the Education of the Young* en el que esboza un sistema de educación pública y plantea escuelas con tres aulas, una para niños, otra para niñas y la de párvulos, todas separadas y cada una con su patio. Al hablar de la educación de los más pequeños, como no podía ser de otro modo, reitera los planteamientos que hace en la obra que nosotros consideramos su *Manual* y de hecho varios de los grabados más conocidos y reproducidos de Wilderspin sobre las *infant schools* proceden de esta obra (imágenes II A y III A).

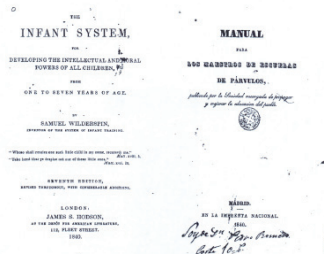


Imagen I: Portadas de los manuales de Wilderspin y Montesino

Consideraciones similares podemos hacer acerca del pensamiento de Montesino dado que parte de un concepto de lo que debe ser la educación, la formación de los maestros, la organización escolar, etc. y lo expone en sus libros. De hecho, este *Manual* no fue sólo un tratado para la formación y enseñanza de los niños más pequeños, sino la primera obra sistemática de pedagogía hecha y publicada en España⁷.

Vamos a centrar la comparación en tres cuestiones concretas: a) el aula, refiriéndonos aquí a los elementos que la forman y utilización de los mismos, lo que equivale a decir, metodología utilizada en las escuelas; b) aparatos utilizados (columpio, tablero contador y gonógrafo) y c) métodos concretos para las lecciones que Montesino atribuye a Wilderspin.

A) EL AULA

Veremos dos imágenes representando la gradería (II A y B), en primer lugar, como elemento básico y distintivo de estas aulas, y luego el aula donde se distingue entre la actividad colectiva y la individual (III A y B). Wilderspin explicaba el porqué del patio y de la gradería: la grada era necesaria para que todos los niños a la vez pudieran ver al maestro y ser vistos cuando éste daba lecciones colectivas⁸.

En las imágenes II A y B vemos una lección en la gradería que se destinaba a la enseñanza simultánea⁹. En la imagen de Wilderspin, más rica en matices que la de Montesino, vemos cómo uno de los niños con un puntero y el maestro con la mano señalan un mapa. El resto de los niños están sentados en las gradas, pero dos de ellos se han levantado indicando que quieren intervenir. Este gesto es muy importante porque implica una nueva práctica pedagógica. Cuando los grupos de niños son más reducidos, el maestro puede ir preguntando de un modo preestablecido, pero este sistema no era adecuado para grupos numerosos porque los niños no mantenían la atención. Hamilton recuerda que

Tradicionalmente, en los grupos pequeños, a los niños se les preguntaba siguiendo un orden preestablecido; pero, durante bastantes años este método seriado había dado muestras de ser un mecanismo ineficaz para mantener la atención en grupos grandes de alumnos. Por ejemplo, ya en 1823 el Practical Essay on the Manner of Studying and Teaching in Scotland de William Meston, proponía, (...) que 'las preguntas en la escuela debían ser tan frecuentes y tan variadas que no permitieran a nadie conjeturar cuándo llegaría su turno'¹⁰.

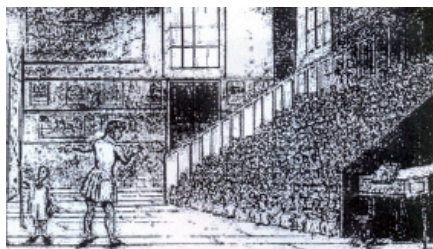


Imagen II A: Children in Gallery. WILDERSPIN, S.: *A System for the Education of the Young*, London, 1840, Plate III.

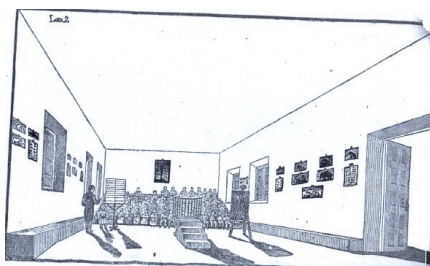


Imagen II B: Niños en la gradería. MONTESINO, P: *op. cit.*, Lámina 2.

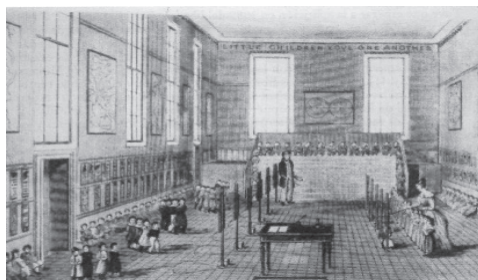


Imagen III A: Children at Spelling and Reading Lessons. WILDERSPIN, S.: *A System for the Education of the Young*, London, 1840, Plate II.

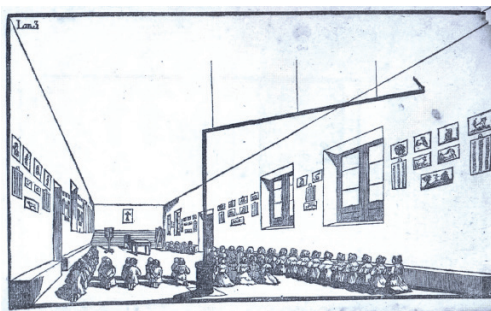


Imagen III B: MONTESINO, P: *op. cit.*, Lámina 3.

Al aumentar el número de los alumnos, se buscaron técnicas alternativas como preguntar a la clase entera, y que los voluntarios para contestar se levantaran. Es decir, se pide que el alumno indique que quiere contestar o que cree saber la respuesta. Wilderspin lo explica detalladamente: «cualquier niño que piense que puede responder, tiene que levantarse y sacar el brazo, y en la lámina se representa a varios alumnos haciéndolo»¹¹.

No menos importante es el hecho de que el maestro no puede simplemente preguntar a la gradería porque entonces lo más probable es que siempre respondan los mismos y es preciso dar a todos la oportunidad de contestar. Sin esto, el hecho de ofrecer a la clase, en conjunto, la posibilidad de responder, perdería su efecto motivador. Para ello, el maestro debe ir preguntando por filas:

*Cada niño debe ser animado a utilizar sus facultades, de otro modo la información se limitará a unos pocos de los alumnos mayores, que contestarán a todas las preguntas; y he visto que esto pasaba en muchas escuelas infantiles que he visitado. Para evitarlo, es mejor empezar por la fila de debajo de la galería y no permitir que conteste ningún niño que no esté en esa fila y así sucesivamente hasta que todas las filas hayan tenido su oportunidad. Si esto se hace siempre, los niños lo sabrán tan bien como el profesor y no será difícil mantener la atención de todos*¹².

En ambas vemos una puerta, grandes ventanales y carteles que cuelgan de las paredes y en la inglesa, además, un piano a la derecha. En la de Montesino hay sobre la gradería un gran crucifijo mientras que en la de Wilderspin no aparecen símbolos religiosos.

En la imagen de Montesino el maestro tiene un puntero con el que señala algo o pregunta a una niña frente al tablero de contador. Podemos ver cómo los niños y las niñas están separados en la gradería; en su *Manual* indica que «En algunas escuelas está la gradería dividida, por medio de una barandilla, en dos mitades, derecha é izquierda; destinada una mitad para los niños, y la otra para las niñas. De este modo suben y bajan con separación, aunque en orden. No es absolutamente necesaria esta division material, aunque sería conveniente»¹³.

Las otras dos imágenes (III A y B) nos ofrecen una visión general de la clase que incluye tanto la gradería para el trabajo en gran grupo como el espacio destinado al trabajo en pequeños grupos con los monitores. En ambos casos son aulas rectangulares y dan la sensación de espaciosas; de nuevo contiene más elementos de descripción la inglesa en la que vemos un maestro para los niños y una maestra para las niñas¹⁴ y niños que se están moviendo por la clase, en concreto, algunos están subiendo las escaleras de la gradería. También hay niños y niñas sentados en el banco lateral que rodea la clase; hay grupos de 4 niños (3 niños y un monitor) entre los tableros y el banco, que quizá han terminado su tarea y van a volver a la gradería. Hay un grupo muy numeroso de niñas realizando ejercicios de lectura en los carteles que cuelgan de los postes centrales. En las paredes del aula pueden verse diversos tipos de mapas y carteles y sobre la gradería hay, probablemente, un planisferio y un lema: *Little children love one another*. Recordemos que sobre la gradería de Montesino tan sólo había un crucifijo. En el centro hay una mesa para los maestros y se ven dos filas de postes para los ejercicios de la lectura.

En la lámina de Montesino, más esquemática, vemos niños y niñas separados, de rodillas y en actitud de oración junto a los bancos laterales, vacíos en este momento al igual que la gradería, mirando hacia el fondo del aula y hacia la mesa del maestro. La disposición del aula es similar en ambos casos, aunque ésta da impresión de vacío, de menor riqueza de elementos. En medio de la clase hay una gran estufa y frente a la gradería se ven el tablero contador y una pizarra. No aparecen, sin embargo, los postes centrales con las lecciones ya que Montesino sitúa en las paredes los elementos propios del sistema mutuo:

En las paredes de los costados y frente en que estan los bancos, y á la altura proporcionada para que los niños puedan ver bien sin tocarlos, estan colgados los tableros con las lecciones; y á la misma altura los punteros que toman los niños instructores para señalar las letras, palabras &c. cuando se emplean en este servicio.

Los tableros tienen de largo y ancho la extensión ordinaria de un pliego comun, y el grueso de media pulgada. Sobre estas tablas se pegan las lecciones impresas con diferentes abecedarios, palabras de una silaba (...). Cada tablero tiene un agujero en el extremo superior para colgarlo

del clavo correspondiente. (...) Debe haber por lo menos tantos tableros y punteros como sean las secciones en que se dividan los niños. Conendrá que haya en la escuela los tableros y lecciones para que puedan los niños adelantar hasta leer de corrido»¹⁵.

B) APARATOS

En la imagen IV aparecen tres figuras cuyo uso explica Montesino con referencias a Wilderspin. La figura 1 es el *columpio giratorio* sobre el que dice: «Este aparato tiene en nuestra opinión la ventaja de ejercitarse con él algunos músculos que en los ejercicios comunes se ejercitan menos que otros; y por esta razón y la de ser muy agradable a los niños lo recomendamos aunque no nos parezca absolutamente necesario»¹⁶. Según Montesino, en Inglaterra, «un país en que por otra parte abundan los medios para proporcionarse máquinas y aparatos de toda especie» ha visto pocos de estos columpios, «especialmente útil en aquel país para el uso y manejo de las cuerdas»¹⁷.

La figura 2 es el *tablero contador* que aparece prácticamente en todos los grabados que describen la sala de clase. Habla de él dentro de «Organización de una escuela de párvulos» en el apartado dedicado a *Local y aparato*. Lo describe así: «Un tablero contador, ó para contar, que viene á ser un marco de tres cuartas en cuadro, con 10 alambres que atraviesan horizontalmente de un lado al otro, á proporcionadas distancias y del grueso de un cañón de pluma. Cada uno de estos alambres atraviesa por el centro de 10 bolitas móviles ó que pueden ir de un lado al otro, del tamaño de una nuez. Deben estar pintadas de diferente color cada dos bolas, por ejemplo, dos encarnadas, dos verdes, dos azules, dos blancas, &c., y del mismo modo todas las de los demas alambres»¹⁸.

Wilderspin se refiere a él como el *arithmeticon*: doce alambres paralelos, cada uno con doce bolas, alternativamente blancas y negras y explica con detalle como utilizarlo para enseñar la numeración, las cuatro operaciones básicas y las fracciones¹⁹.

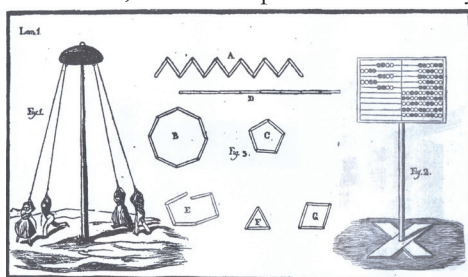


Imagen IV: Columpio giratorio, tablero contador y gonógrafo. MONTESINO, P.: *op. cit.*, lámina 1.

La figura 3 de esta lámina es el *gonógrafo*: «Mr. Wilderspin se valió para este objeto [fijar en la memoria de los niños las figuras elementales de geometría] de un instrumento sencillo e ingenioso que llamó Gonógrafo». Lo describe así: «se reduce a un número mayor o menor de planchitas de hierro, hoja de lata &c., muy delgadas y estrechas, enlazadas en los extremos por medio de un eje sobre el que se mueven; y de este modo pueden formarse con ellas toda clase de figuras geométricas compuestas de líneas rectas y ángulos, como triángulos, cuadriláteros...»²⁰.

C) LECCIONES

Además de «copiar» o adaptar el modelo físico, también alude en cuestiones metodológicas a Wilderspin en tres momentos importantes:

- a) Lecciones de objetos: sigue a Mayo²¹ e insiste en la utilidad de las *cajas de Wilderspin de objetos naturales*²².
- b) *Lecciones mentales por el método que Wilderspin inventó y tituló elíptico*²³.
- c) *Lecciones para la enseñanza del alfabeto por Mr. Wilderspin*, un medio del que éste se valía «para enseñar á los niños á expresar las ideas que formaban de las cosas, al mismo tiempo que aprendían el alfabeto. A este fin procuraba amenizar estas lecciones del alfabeto y de lectura con la posible instrucción en varias materia, y con el doble objeto de evitar el tédio que suele ocasionar esta parte de la enseñanza, y aumentar la suma de conocimientos de los niños»²⁴.

CONCLUSIÓN

El paralelismo entre los dos manuales es mucho mayor que lo que hasta aquí hemos visto. Pueden compararse capítulos relativos a los maestros, ventajas de las escuelas, relaciones con la familia, higiene, etc., y desde aquí animamos a acercarse a las obras de Wilderspin hoy al alcance de todos²⁵.

Las obras de Wilderspin dieron a conocer las *infant schools* en países como Francia, Alemania, Italia, Alemania, Bélgica, Holanda, Hungría, Suecia, Suiza..., además de en los Estados Unidos²⁶. Su influencia en nuestras escuelas de párvulos fue decisiva configurando un modelo que fue predominante (al menos en teoría ya que en la práctica sabemos que su aplicación estuvo condicionada por la formación -mala formación casi siempre- de los maestros, malos locales, escaso material, etc.) durante todo el XIX. La difusión de este modelo no fue la única influencia externa que recibió cada país, pero durante las décadas en que ejerció mayor influencia en Gran Bretaña, en Europa se produjo un importante movimiento que permitió que la educación de los niños más pequeños recibiera más atención que nunca antes.

Ahora bien, aunque el modelo inglés fuera el dominante e influyera prácticamente en todo el mundo, las instituciones y las publicaciones que fueron apareciendo no eran una mera copia de las británicas. En realidad, las instituciones nacidas en los distintos países, vistas desde hoy, tienen en común los objetivos y los programas, pero difieren en su implantación, asistencia de los niños, requisitos para los docentes, mobiliario, número de alumnos que admiten, contenido real de la enseñanza, etc. de forma que el papel de las *infant school* como fuente de inspiración durante la primera mitad del XIX, no debe ocultar las diferencias entre las instituciones de cada país.

NOTAS

¹ LUC, J.L.: «La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle», *Histoire de l'Éducation*, 82 (1999) 203.

² MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, Imprenta Nacional, 1840, pp. 4-5. La influencia es tan grande que, por ejemplo, si buscamos en el Museo Virtual de Historia de la Educación (en adelante, MUVHE) el término Montesino, aparecen 15 entradas de las cuales 14 son comunes con Wilderspin,

no porque todas estén tomadas directamente de él, sino porque son imágenes de escuelas o de materiales basadas en el modelo de escuela que este proponía y así se especifica en las fichas correspondientes. La única entrada de Montesino que no aparece en Wilderspin es la 2/224: «Mesa modelo 'Montesinos'»[sic], «Mesa y silla perteneciente a la colección de «Mobiliario escolar de tubo metálico» de 1935. Wilderspin tiene 22 entradas (14 comunes con Montesino) y las restantes se refieren a otros autores o lugares con los que tuvo relación.

³ *Ibidem*, pp. 2-6.

⁴ Cfr. SANCHIDRIÁN, C.: «La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates», en SANCHIDRIÁN, C. y RUIZ BERRIO, J. (coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, pp. 47-68.

⁵ WHITBREAD, N.: *The evolution of the nursery-infant school: a history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970*, London. Routledge, 1972, p. 16.

⁶ Simplificando, podemos decir que el sistema monitorial implicaba aplicar el sistema de producción industrial a la enseñanza. Estaba pensado para niños mayores de 7 años, pero en muchas escuelas admitían niños desde los 4. Cfr. HAMILTON, D.: «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula». *Revista de Educación*, 296 (1991) 23-42.

⁷ RUIZ BERRIO, J.: «Introducción crítica», en MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Clásicos CEPE, 1992, p. 13. Incluye la transcripción de la tercera edición de este Manual. La primera edición (1840) está disponible en : http://Manual_para_los_maestros_de_escuelas_de_parvulos.pdf

⁸ Quizá la única escuela de esa época que se conserva con restos de los elementos clásicos de las *infant schools* es la de Barton-upon-Humber en la que Wilderspin fue maestro cuatro años desde 1844. Cuando llegó era muy conocido y participó en el diseño y distribución de los distintos elementos. Dentro de la antigua aula de educación infantil, hay restos de la gradería de 9 ó 10 escalones característica de su modelo de Wilderspin. Además de la gradería para enseñar a todos los niños a la vez, el aula tenía un espacio para el trabajo en grupos más pequeños, al estilo del modelo lancasteriano. También conserva restos del patio de recreo cuyo diseño, de acuerdo asimismo con los planteamientos de Wilderspin, tenía que tener árboles, jardineras y columpios circulares y ser más grande que el destinado a los niños más mayores. Esta escuela, totalmente restaurada, es hoy un museo escolar: Wilderspin National School Museum. Cfr. <http://www.bartoncivicsociety.co.uk/wilderspainschool.html>

⁹ Wilderspin describe detalladamente las cuatro láminas que incluye en *A System for the education of the young*. London, 1840, pp. XI-XVI. Las láminas II, III y IV están reproducidas en HAMILTON, D.: op. cit., pp. 27-28. En la obra que consideramos su Manual, dentro del capítulo V (Requisites for an Infant School) dedica apartados a la escuela y su mobiliario, postes para las lecciones y el patio. WILDERSPIN, S.: *The Infant System, for developing the Intellectual and Moral Powers of All the Children, from one to seven years of age* [en adelante, *The Infant System*], London, 1840, 7ª ed., pp. 76-88. En las pp. 79-80 hay dibujos explicando cómo deben ser los postes para las lecciones.

¹⁰ HAMILTON, D.: op. cit., p. 33.

¹¹ El texto original es: «A pupil is represented as pointing out certain places on the map, and to prevent confusion, any child who thinks he can answer, is to stand up and hold out the arm, and the plate represents several pupils in the act of doing so». WILDERSPIN, S.: *A System...*, op. cit., p. XIV.

¹² «Every child, however, must be encouraged to use its faculties, otherwise the information will be confined to a few of the elder scholars, who will answer all the questions; and this I have founded to be the case in very many infant schools that I have visited. To prevent this, it is better to begin with the bottom row in the gallery, and allow no child to answer, except it sets in that row, and so on successively, until the children in every row have had the chance. If this plan is universally adopted, the children will know it as well as the teacher, and there will be no difficulty whatever in keeping up the attention of *all*. *Idem*.

¹³ MONTESINO, P.: op. cit., p. 81. En las citas se ha respetado la textualidad, y se ha renunciado a poner el adverbio latino (sic) continuamente con ánimo de hacer más fluida su lectura.

¹⁴ En la escuela de Montesino dice que habrá maestro y maestra, pero con distintas funciones. La maestra es la madre común, se ocupa de la limpieza, comida... de los niños, descarga al maestro en esas funciones, mientras que sólo el hombre es realmente el maestro.

¹⁵ MONTESINO, P.: op. cit., pp. 69-70.

¹⁶ *Ibidem*, p. 177.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 176-177. Wilderspin se refiere a menudo al «rotatory swing» como un elemento necesario en el patio. Cfr. WILDERSPIN, S.: *The Infant System, op. cit.*, pp. 86-87 donde aparece un dibujo del mismo y se dan instrucciones para su fabricación y sugerencias de ejercicios que se pueden hacer en él.

¹⁸ MONTESINO, P.: *op. cit.*, p. 70. En el *Manual* describe cómo usando el tablero puede el maestro enseñar a los niños «materialmente los rudimentos de las cuatro reglas elementales», pp. 82-84.

¹⁹ Incluye, además, tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir, de equivalencias de monedas y de pesas y medidas así como canciones aritméticas (arithmetical songs). WILDERSPIN, S.: *The Infant System, op. cit.*, pp. 224-243.

²⁰ MONTESINO, P.: *op. cit.*, p. 118. A continuación pone múltiples ejemplos de figuras y ejercicios que se pueden realizar con él, pp. 118-122.

²¹ Montesino se refiere claramente a las «lecciones de objetos» y explica cómo aplicarlas en nuestras escuelas siguiendo la obra de Charles MAYO: *Lecciones sobre objetos destinadas a los niños de cinco a ocho años*. Traducidas del original inglés. Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1849. Cfr. SANCHIDRIÁN, C.: «Las lecciones de cosas: una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano», en RUIZ, Julio, MARTÍNEZ, Anastasio, GARCÍA, Juan Antonio y RABAZAS, Teresa (eds.): *La recepción de la Pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 323-340.

²² MONTESINO, P.: *op. cit.*, pp. 101-102.

²³ Se trata, en síntesis, de frases en las que hay que completar una palabra que se deduce del contexto. *Ibidem*, pp. 108-109.

²⁴ Por ejemplo, a partir de la letra A, se preguntan palabras que empiecen por esa letra (aire, ave, agua...) y el maestro comienza un diálogo acerca de las aves, sus características, tipos, su alimentación, reproducción, etc... *Ibidem*, pp. 109-114.

²⁵ Hace años era preciso solicitar a la British Library microfichas, más caras y de más complicada lectura que los documentos en pdf a los que hoy tenemos fácil acceso.

²⁶ McCANN, Ph. y YOUNG, F. A.: *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, London, Croom Helm, 1982, pp. 138-141.

ALGUNOS ASPECTOS DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE BERTRAND RUSSELL, Y SU INFLUENCIA EN ESPAÑA

Serafin M. Tabernero Del Rio
insesma@yahoo.es
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

No se descubre nada nuevo, al decir que Bertrand Russell (1872-1970) es una de las más cimeras figuras de la última pasada centuria. Así lo acreditan sus dotes de profesor, filósofo, pedagogo, matemático y ensayista, todo ello de modo eminente y puesto al servicio del logro de la máxima felicidad humana que, sin perjudicar a los demás, sea para cada cual en cada caso posible. En este sentido, conviene recordar que no es el suyo el pensamiento de un intelectual encerrado en su torre de marfil, sino el de un luchador que trata de ponerlo en práctica, saliendo a la plaza pública cuantas veces lo consideró necesario, sin temor a ser encarcelado, como lo fue, y a perder su cátedra de Cambridge, como también ocurrió.

Amén de lo dicho, recordemos que Russell perteneció desde muy pronto al denominado *neopositivismo* o *positivismo lógico* surgido del *Círculo de Viena* y cuyas principales características fueron: actitud antimetafísica, empirismo radical, general intervención metódica de la lógica, matematización de todas las ciencias. La posibilidad de la metafísica es por completo negada.

Es obvio que una persona tan interesada por la feliz existencia del ser humano tenía que ocuparse del quehacer educativo, y Russell lo hizo, de acuerdo con los presupuestos que acaban de indicarse, en su obra *Ensayos sobre educación*¹. En ella, tres son las principales partes o apartados que establece, con estos respectivos títulos: «Los ideales educativos», «La educación del carácter» y «La educación intelectual».

En la primera de tales partes, aborda los postulados de la educación moderna y los fines que con la educación se persiguen o deben perseguirse. Ya en el prólogo establece que la educación que cada padre desea para sus hijos depende de los ideales que ese padre tenga. Y, a tal respecto, señala una diferencia fundamental entre dos tipos de padres o de sujetos: el de los que pretenden que los educandos adquieran unos determinados modos de pensar y actuar, y el de quienes pretenden

que con la educación se logre que el educando adquiriera «una total independencia de criterio».

Desde tal punto de vista, nuestro autor expresa que cuanto va a decir sobre educación no es sino manifestación de sus deseos de lo mejor para sus hijos, y, de acuerdo con ello, se pronuncia a favor de una práctica educativa democrática frente a la de corte rigurosamente aristocrático.

Consecuentemente, se enfrenta, por otro lado, con la discusión entre quienes defienden el utilitarismo educativo y quienes se inclinan en pro de una educación cultural, que Russell llama decorativa y que no es otra que la que hoy llamamos humanística. Y, ligado a esta cuestión, plantea un tercer problema que el pensador británico concreta en los dos siguientes interrogantes:

-¿Es cierto que solamente el conocimiento útil es intrínsecamente valioso?

-¿Es cierto que todo conocimiento intrínsecamente valioso es útil?

Las mencionadas son las cuestiones que Russell aborda en la primera parte de *Ensayos sobre educación*. Pero, ¿cuáles son las razones por las que, según queda dicho, prefiere, frente a la aristocrática, la educación democrática? Veamos.

1. LO ÚTIL Y LO DELEITABLE EN EDUCACIÓN

1º) ¿EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA O ARISTOCRÁTICA?

Recuérdese que, como indica su adjunto adjetivo, la segunda era, y puede que en algún caso lo sea todavía, la educación que un niño recibía, en su propio hogar, impartida o dirigida por un preceptor privado. Estaba sólo, por tanto, al alcance de niños pertenecientes a familias adineradas, pertenecieran o no a la aristocracia estricta. La educación democrática era y es, como también aquí señala el correspondiente adjetivo, la que recibían y reciben los niños y jóvenes de las clases populares, trabajadoras.

Uno y otro de esos dos tipos educativos se basaban en los destinos que sus respectivos educandos habían de tener en la sociedad. Y ese destino era, en la época de referencia-la de Russell-, para los aristócratas, algo así como ser figuras decorativas: por ello, su educación se basaba en cosas por sí mismas realmente agradables. Y es que, en los siglos XIX y XX, la aristocracia ya había dejado de ser el gobierno de los mejores a que remite la etimología griega de la palabra. Por el contrario, las clases inferiores habían de recibir una educación utilitaria, puesto que su futuro estaba en realizar tareas útiles para la sociedad y en las que predominaba el esfuerzo físico.

Ante tal visión de las cosas, uno no puede menos de preguntarse: ¿qué dificultad hay, para que un albañil, por ejemplo, además de saber colocar bien los ladrillos, no pueda, si lo desea, recibir la preparación suficiente, para disfrutar con la lectura de un poema o la audición de una melodía? Porque sí parece claro que la buena armonía social sólo puede basarse, racionalmente, en que todas las clases sociales tengan, al menos, una idea sucinta de la importancia o belleza de las diferentes actividades humanas y de sus resultados: sólo con este requisito, aunque no sea el único, se puede llegar al entendimiento y respeto mutuos. Por esto, nuestro autor escribe:

...El demócrata no divide a la sociedad en dos secciones, una útil y otra decorativa; por lo tanto, quiere que las clases hasta hoy puramente ornamentales adquieran más conocimientos útiles, y que las clases hasta hoy exclusivamente útiles den mayor importancia al conocimiento de las cosas bellas. Pero la democracia "per se" no decide la proporción en que han de mezclarse ambos ingredientes².

Resulta, pues, claro que ser educado de forma aislada, sin contacto directo con otros niños pertenecientes a estratos sociales diferentes, redundaría en perjuicio de la sociedad; pero no sólo eso: perjudica también, como certeramente reconoce Russell, al propio educando y, a la larga, a su propia familia. Y ello es así, porque los niños receptores de esa educación aristocrática corren el riesgo de sentirse extraños o incluso rechazados por los demás componentes del conjunto social, lo cual les acarrea, muy frecuentemente, anomalías psíquicas de diverso orden y una actitud de hostilidad a la propia familia por haberle proporcionado tal educación. Russell lo expresa del siguiente modo:

...Es posible, evidentemente, educar a los niños en su propia casa por medio de institutrices y tutores, pero este sistema tiene el inconveniente de privarles de la compañía de otros a que les inclina su instinto, y puede restar a su educación elementos esenciales.

Y, punto y aparte, añade:

Además, es extraordinariamente perjudicial para un niño o niña sentirse raro o diferente de otros niños, y ello puede producir a la larga resentimiento contra los padres y el deseo de contradecir sus gustos y aficiones...³

2º) PROPORCIÓN EDUCATIVA DE LO ÚTIL Y LO DELEITABLE

Queda dicho, líneas atrás, que se debe mezclar en la educación lo deleitable y lo útil; pero no cómo establecer la proporción de lo primero y lo segundo. En principio, Russell lo plantea como una cuestión de mayorías. Y, desde tal perspectiva, salta a la vista, por poco observador que uno sea, que existen sujetos en que predomina el interés por lo útil y otros en que el predominio se inclina hacia lo deleitable. Pero predominio no significa que a un determinado sujeto no le interesen ambas cosas: lo que recrea y lo que se traduce en comodidades. Indudablemente, existen también personas cuyo interés se centra de forma exclusiva en uno sólo de los dos indicados polos. En la sociedad, se dan, pues, los siguientes tipos de personas:

- 1º) El de aquéllas en que predomina el interés por lo útil.
- 2º) “ “ “ “ “ “ “ “ “ “ placentero.
- 3º) El de aquéllas en que se da exclusivamente el interés por lo útil.
- 4º) “ “ “ “ “ “ “ “ “ “ placentero.

En qué proporción se dan estos grupos no es fácil saberlo de modo exacto; pero creo que no es arriesgado afirmar que en el mundo actual se da un fuerte predominio de lo utilitario frente a todo lo demás. Y casi seguro que así ha sido siempre, pues la satisfacción de las necesidades primarias, biológicas, en general se impone prioritariamente a la de las necesidades psicológicas o culturales. No en vano el pueblo ha acuñado, y repite machaconamente-en latín para darle más énfasis-, la conocida sentencia: *primum vivere, deinde philosophare*.

La mayor parte de los ingleses modernos acomodados, si fueran transportados por arte de magia a la época de Isabel, desearían volver inmediatamente al mundo actual. La compañía de Shakespeare,..., la música exquisita y la belleza arquitectónica, no les consolaría de la ausencia de los cuartos de baño, de la falta de te, café, automóviles y otras comodidades materiales desconocidas en aquella época...⁴.

Y, a renglón seguido de las anteriores palabras, añade en la misma página y en la siguiente:

...Este tipo de hombres, a pesar de la influencia de la tradición conservadora, tiende a creer que el fin principal de la educación es el de aumentar el número y variedad de las comodidades que produce. No dejan de incluir la medicina y la higiene, pero no sienten entusiasmo alguno por la literatura, el arte y la filosofía....

Parece, pues, que lo malo radica en que el ser humano quede atrapado en lo utilitario, aunque tenga satisfechas las mencionadas primarias necesidades. Recuerdo, al respecto, que, hace unos años, le preguntó un periodista a un alto, altísimo financiero: *¿ qué está usted leyendo ahora?*; y la respuesta fue: *yo no tengo tiempo para esas cosas!*.

Pero, ¿por qué se da esa desorbitada preferencia por lo útil? La respuesta parece bastante clara: porque, para que lo intelectual o espiritual-llamémoslo como queramos- pueda producir deleite, se requiere un cierto grado de bienestar físico. Si uno está aquejado, por ejemplo, por un fuerte dolor de muelas, difícilmente se deleitará con la lectura o audición de un poema o con el planteamiento y resolución de una cuestión matemática. El mismo temor a la pérdida del soporte material de lo psíquico inhabilita, muchas veces, al hombre, para la entrega serena al goce de lo por sí deleitable. Y es que el ser humano vive en el presente; pero de cara al futuro: por ello, le aterra la perspectiva de algún día perder la salud y la llegada de la propia muerte o la de sus allegados. De ahí, la importancia que da a cuanto contribuya a conservar o restaurar la primera, la salud, y a retrasar la venida de la segunda, ya que no hay esperanzas fundadas de poder evitar su visita. De acuerdo con esto, nuestro autor reconoce lo mucho que debemos al progreso de la ciencia y, en tal sentido, escribe:.

...Por primera vez en la historia, gracias a la revolución industrial y a sus efectos, hoy es posible crear un mundo donde todos tengan una razonable posibilidad de dicha. Los daños físicos pueden reducirse, si queremos, a muy pequeñas proporciones. Sería posible, gracias a la ciencia y a la organización, albergar y nutrir a toda la población del mundo no con lujos, pero sí de manera suficiente par evitar grandes sufrimientos...⁵.

Y, tras insistir con varios otros ejemplos de conquistas de bienestar humano, concluye:

...Todo esto es de un valor tan ilimitado que no nos atrevemos a contradecir el tipo de educación que aspire a implantarlo. El elemento más importante de este tipo de educación sería la ciencia aplicada. Sin física, sin fisiología y sin psicología no podemos construir el nuevo mundo. Podemos construirlo sin latín y griego, sin Dante y Shakespeare, sin Bach y Mozart. Este es el gran argumento a favor de una educación utilitaria. Lo digo así, porque así lo creó.⁶

Se trata, pues, de construir un mundo nuevo en el que el sufrimiento humano no esté presente o quede reducido al mínimo. Y Russell, indiscutiblemente lúcido, se da cuenta de que si tal mundo llegase a existir, si el hombre quedase libre de

preocupaciones y ocupaciones materiales, tendría con algo que llenar su existencia, pues la vida es acción. Y, además, los hombres no sólo tenemos necesidad de bienestar material, sino también, como es harto sabido, sentimos necesidad de la verdad, la bondad y la belleza. Así lo reconoce el pensador británico:

...¿Para qué nos sirve la obtención del descanso y la salud, si nadie sabe utilizarlos?

Se impone, pues, cultivar y, por tanto, educar en cuanto se refiere a la adquisición de la verdad, la práctica de la virtud o bondad y la creación y serena contemplación de la belleza, sin menoscabo, eso sí, de la lucha por crear un mundo cada día más libre del mal físico:

...La guerra contra el mal físico- son palabras de Russell, a renglón seguido de las suyas últimamente citadas-, como toda guerra, no debe ser tan furiosa que incapacite al hombre para gozar de las artes de la paz; Lo definitivamente bueno que posee el mundo no debe permitirse que perezca en una lucha contra el mal.

3º) ¿SE IDENTIFICAN DE ALGÚN MODO, EN EL PLANO DEL CONOCIMIENTO, LO ÚTIL Y LO VALIOSO?

Para aclarar un poco las cosas, conviene recordar la manida distinción, recogida de los griegos por los escolásticos, entre bien honesto, útil y deleitable. Lo útil es lo que nos sirve de medio para conseguir otra cosa; por ejemplo, el reloj, para medir el tiempo. Lo honesto, lo bueno en sí. Y lo deleitable, lo que produce por sí mismo placer o agrado. Según esta perspectiva, se puede decir que todo lo útil es valioso; pero no todo lo valioso es útil. Sin embargo, como enseguida veremos, parece que los tres mencionados planos del bien, en la realidad, se dan no poco entremezclados. Por ello, llevado esto al ámbito del conocer, Russell formula estos interrogantes:

...¿Es cierto que todo conocimiento útil es intrínsecamente valioso?

*¿Es cierto que todo conocimiento intrínsecamente valioso es útil?*⁸.

Nuestro autor responde con un ejemplo de su personal experiencia: la esterilidad de sus estudios de latín y griego, en contraposición con los de matemáticas y las demás ciencias:

...En cuanto a mi-escribe-, he de decir que gasté durante mi juventud una gran cantidad de tiempo, que hoy considero casi completamente estéril, estudiando latín y griego. El conocimiento de los clásicos no me proporcionó ninguna ayuda en ninguno de los problemas que me hanpreocupado más tarde...⁹.

Por tanto, para Russell, es un conocimiento inútil el de los clásicos latinos y griegos; pero, ¿lo es deleitable?; y, si no lo es, ¿cuál es la causa?. Él mismo nos da la respuesta, a renglón seguido de la anterior cita:

...Me ocurrió lo que al 99 por 100 de los que estudian clásicos: que nunca profundicé lo suficiente para llegar a leerlos por placer. Aprendí cosas como el genitivo de “supellex”, que ya no he podido olvidar nunca. Este conocimiento no tiene más valor intrínseco que el saber que una yarda tiene tres pies, y su utilidad se ha limitado, para mí, a poder contarla ahora¹⁰.

Como ya queda dicho, el contrapunto del estéril aprendizaje de las lenguas clásicas lo representa, para Russell, el de las matemáticas y las ciencias, conforme paladinamente nos lo confiesa:

...las matemáticas y la ciencia que aprendí no sólo han tenido para mi una gran utilidad, sino también un gran valor intrínseco, proporcionándome temas de contemplación y reflexión y piedras de toque de la verdad en un mundo engañoso¹¹.

Y, punto y seguido de las anteriores palabras, añade la siguiente importante advertencia:

Naturalmente que esto es debido, en parte, a mi personal idiosincrasia, pero estoy seguro de que la capacidad para utilizar los clásicos es muy rara en la vida moderna.

La consideración detenida de cuanto acaba de decirse nos lleva, con clara evidencia, a las *conclusiones* siguientes:

1ª) Como ya se ha adelantado, no siempre se puede ni, por tanto, se debe establecer límites rigurosos entre lo útil y lo placentero.

2ª) Lo deleitable por sí puede dejar de serlo- y, desgraciadamente, con no poca frecuencia así ocurre- por haber sido objeto de una insuficiente o incorrecta enseñanza.

3ª) En que una materia de estudio sea o no interesante para un sujeto, influye, en mayor o menor medida, el temperamento y carácter del mismo.

4ª) Generalmente, en la educación de los niños y de los jóvenes, debe darse prioridad a los contenidos de aprendizaje que son deleitables a la par que útiles.

Lo anterior no significa que nuestro autor defienda la eliminación *a radice*, en los planes de estudios, de las lenguas clásicas. Significa tan sólo que, dada la dificultad y, por tanto, el tiempo y esfuerzo que requiere el aprendizaje de tales lenguas, éstas no deben imponerse a la generalidad de los alumnos, sino tan sólo a los que vayan a especializarse en las culturas latina y griega. Por otro lado, piensa que las ventajas que pueda proporcionar el estudio de las literaturas de tales lenguas puede ser suplido, con ventaja, por el estudio de las lenguas modernas y las literaturas correspondientes.

...Francia y Alemania tienen también literaturas muy valiosas; sus idiomas se aprenden fácilmente y son útiles para muchas cosas. Son indiscutibles las ventajas del francés y el alemán frente al latín y al griego¹².

Y, en la misma página, nuestro autor añade una importante precisión didáctica sobre los métodos de enseñanza de materias de no inmediata utilidad:

...Sin despreciar la importancia de conocimientos que no tengan una inmediata utilidad práctica, yo me atrevo a proclamar que, excepto en la educación de especialistas, su estudio debe hacerse de manera que no absorba tan enorme cantidad de tiempo en tanto aparato técnico gramatical.

Llegado a este punto, parece como si Russell temiera que se le interpretara como enemigo de las llamadas humanidades, y, amortiguando algunas de sus anteriores afirmaciones, se muestra conciliador entre educación humanística y científica:

...Podemos conservar el equilibrio mediante mutuas transacciones. Pueden persistir los elementos humanísticos en la educación, pero lo suficientemente renovados como para dejar paso a otros elementos, sin los cuales no hubiera podido crearse el mundo que la ciencia ha hecho posible¹³.

Y, siguiendo la misma línea de pensamiento de las anteriores palabras, reconoce que el cultivo de las humanidades-literatura, historia, pintura, música,- es necesario para el pleno desarrollo de nuestra vida imaginativa, lo cual es de suma importancia. El porqué de tal importancia radica en que

...es la imaginación la que ayuda al hombre a representarse el mundo que debiera ser; sin ella el progreso se convertiría en algo mecánico y trivial. Pero también la ciencia puede, a su vez, estimular la imaginación. Cuando yo era niño la astronomía y la geología me ayudaron en este aspecto más que las literaturas de Inglaterra, Francia y Alemania, cuyas obras maestras leía, obligado a ello, sin mucho interés¹⁴.

En las anteriores palabras, a pesar del valor reconocido a las humanidades, vuelve a aparecer la clara preferencia de Russell por el saber científico. Así, insiste en aclarar que, cuando para dominar una materia o asunto haya que desplegar un esfuerzo notable, es preferible que tal materia sea útil y no mero pasatiempo. Por otro lado, vuelve a aparecer que el niño B. Russel estudió las humanidades con poco interés, lo cual suscita un interrogante: ¿qué edad es la apropiada para los estudios humanísticos? Porque aún hoy podemos a diario comprobar que, en educación primaria y en secundaria obligatoria, son, según se dice, más los interesados por las ciencias que por las llamadas letras, sobre todo si se trata de materias históricas. Y es que los tejes y manejes, en torno a la conservación y conquista del poder, de que casi sólo, con frecuencia, tratan los libros de historia, quizá no resultan suficientemente atractivos para la edad infantil.

Consecuentemente con lo dicho, escribe nuestro autor a modo de conclusión:

...Así, pues, por lo que se refiere a muchachos y muchachas sin aptitudes especiales, yo supliría los elementos humanísticos de su educación de modo que no envolvieran un gran aparato de enseñanza; la parte más difícil de la educación en los años últimos la reduciría, como regla general, a las matemáticas y a la ciencia¹⁵.

A renglón seguido de las anteriores palabras y en la misma página, anota lo siguiente:

...Pero haría excepciones siempre que una inclinación profunda o una especial habilidad se manifestara en otras direcciones. Ante todo y sobre todo, hay que evitar toda fórmula demasiado rígida.

2. EL CARÁCTER Y SU EDUCACIÓN

Hasta aquí, se ha tratado del tipo de conocimientos que en la tarea educativa debieran utilizarse. Ahora pasaremos revista al modo como RUSSELL se centra en cuestiones de formación del carácter y de su relación con ciertos aspectos de la educación, como la disciplina.

Desde este punto de vista, reconoce la gran importancia que ha adquirido el desarrollo de la psicología y sus aplicaciones a diferentes campos de la actividad humana: industrial, clínica, educativa.

...Podemos desear y prever que la influencia de la psicología en nuestras instituciones ha de aumentar rápidamente en lo futuro. En educación, desde luego, sus efectos han sido ya muy grandes y muy beneficiosos¹⁶.

Como ejemplo de tales beneficios, nuestro autor se fija en la evolución producida en el logro de la disciplina escolar. Recuértese que tal disciplina no es otra cosa que

el orden en las aulas, el cual consiste en la dedicación de cada cual a su trabajo, sin estorbar la dedicación de los demás al suyo. Es sabido que durante siglos se consideró acertada la idea de que *la letra con sangre entra*. Tan disparatado modo de pensar no producía, en general, otra cosa que el deseo en los educandos de abandonar, cuanto antes, las aulas escolares. En tal sistema, el medio para lograr la disciplina y el estudio y el aprendizaje era, fundamentalmente, el castigo físico o psíquico.

Ante el resultado negativo de tal sistema disciplinario, se ideó el dejar a los educandos total libertad, para, por ejemplo, entrar o salir cuando cada cual quisiera, estar de pie o sentado, ... Tampoco parece que esto sea lo adecuado, para establecer un clima de estudio y de trabajo educativo.

Parece, pues, que lo ideal es un término medio entre las dos formas de disciplina descritas: el orden establecido mediante la utilización de métodos psicopedagógicos que despierten el interés de cada educando por lo que tiene que hacer. A este respecto, Russell escribe:

...el moderno educador no evita la disciplina, sino que la afianza con nuevos métodos. Los que no han estudiado los nuevos métodos, tienen ideas equivocadas acerca de esto. Siempre que se me decía que la señora Montessori había suprimido la disciplina, me preguntaba yo cómo podía manejar una habitación llena de chicos. Al leer la explicación de sus propios métodos comprobé que la disciplina ocupaba un lugar importante en ellos, y que no tenía trazas de desaparecer¹⁷.

A renglón seguido de lo anterior, expone el ejemplo práctico de lo ocurrido con uno de sus hijos:

...Cuando envié a un hijo mío de tres años a una escuela matinal Montessori, pude notar que inmediatamente se hizo más disciplinado, y que aceptaba de buen grado las reglas de la escuela. Pero él no experimentaba sentimiento alguno de obligación externa; las reglas eran como las de un juego, y eran obedecidas como con placer...

Y, como resumen parcial de lo dicho, dice en la siguiente página de las palabras que acaban de ser citadas:

La idea fundamental es simple: que la verdadera disciplina consiste no en obligaciones externas, sino en hábitos cerebrales que conducen espontáneamente a actividades deseables. Lo asombroso es el gran éxito al encontrar métodos técnicos para encerrar esta idea en la educación. Por ello, la señora Montessori merece el más alto elogio.

Ciñéndonos más a la educación del carácter, conviene recordar, siquiera sea a la carrera, algunas nociones básicas conectadas con él: una clara definición de *temperamento*, del propio *carácter* y de *personalidad*.

El *temperamento* es actualmente considerado como el conjunto de tendencias profundas emanadas de la constitución estructural y bioquímica del sujeto. El *carácter* es el manera de ser del individuo humano, como resultado de la actuación del ambiente sobre su propio temperamento. Repárese que un factor del ambiente es la buena o mala educación recibida. La *personalidad* viene a ser la síntesis de temperamento y carácter. Lingüísticamente considerada, la palabra personalidad significa el hecho de ser persona, y ésta descriptivamente se define por tres cualidades: libertad, originalidad y apertura a la sociedad, a los demás.

Pues bien, la psicología actual ha establecido, como fundamentales, tres cualidades del carácter: la emotividad, la actividad-trabajo eficaz- y la resonancia -primariedad o secundariedad-. Y Russell señala estas cuatro como objetivos de la educación caracterial: la vitalidad, el valor, la sensibilidad y la inteligencia.

Es indiscutible que la vitalidad, la buena salud, influye en el carácter, en la capacidad de trabajo y de concentración, aunque no sean pocas las excepciones que puedan mencionarse.

...Además-son palabras de Russell- es una buena salvaguarda contra la envidia, porque produce la alegría de vivir la propia vida. Y como la envidia es una de las grandes miserias humanas, éste es uno de los méritos importantes de la vitalidad¹⁸.

En el contexto de nuestro autor, el valor es considerado en relación con la falta de miedo. Y éste, recordémoslo, ha sido siempre tenido como “el temor fundado a un peligro que amenaza». Y el pensador británico distingue entre el miedo irracional y el racional.

El miedo irracional puede ser, en general, beneficioso, con tal que no se interne en los límites de lo patológico, que, como es sabido, comprende la ansiedad y la angustia. Así lo reconoce B. Russell, el cual, por otra parte, considera que el miedo es enormemente contagioso y que, no pocas veces, los miedos infantiles son producto imitativo de los de las madres y nodrizas:

...; los niños se contagian del miedo de los mayores aun en los casos en que los mayores no se dan cuenta de haberlo demostrado. La timidez en las madres o en las nodrizas es imitada rápidamente por los niños a través de la sugestión¹⁹.

Por otro lado, hace constar, B. Russell, que el verdadero valor no se compadece con la victoria sobre los demás, y menos aún con la represión. Ésta, más bien, es producto del miedo. El valor auténtico es resultado de la combinación de dos actitudes: la de respeto a sí mismo y la de respeto a la vida de cualquier otro. En última instancia, se trata de verse y manifestarse cada cual como es, sin incurrir en supervaloraciones ni infravaloraciones estúpidas; y, al mismo tiempo, ver y juzgar a los demás, sin caer en esos mismos defectos. En tal sentido, nuestro autor sale al paso del equivocado resultado de no pocos educadores, al tratar de educar en la *humildad*: han logrado, frecuentemente, que los educandos renuncien a su propia estima; pero no a la ajena:

...; no era, pues, sino el medio de utilizar el rebajamiento de sí mismo para alcanzar crédito. Así produjo la hipocresía y la falsificación del instinto...²⁰.

Recuerdan, estas palabras, otras de D. Miguel de Unamuno, según las cuales, “el humillarse es lo más grande que hay; pero el humillarse, para que lo alaben porque se humilla, constituye la más refinada soberbia».

En cuanto a la *sensibilidad*, Russell utiliza esta palabra referida a las emociones, y se deduce de lo que escribe que admite tres formas de ella: buena, mala y neutra:

...Una definición puramente teórica sería que una persona es emocionalmente sensible cuando muchos estímulos producen emociones en él; pero en este sentido no es necesaria la bondad cualitativa. Si la sensibilidad ha de ser buena, la reacción emocional tiene que ser en cierto sentido apropiada; la mera intensidad no es necesaria. La cualidad en la que yo pienso es la de ser afectado agradable o desagradablemente por muchas y buenas cosas²¹.

Esas buenas cosas están constituidas por las referidas a la verdad, la bondad, la belleza. Y entre ellas destaca, en primerísimo lugar, como parte de lo bueno, la *simpatía*, esto es, el sentir con los demás, con sus alegrías, sus penas, sus dolores; pero ese sentir ha de ser operativo y no simplemente contemplativo en el caso de las desgracias.

Pasemos ahora a la *inteligencia*. El concepto que de ella nos da Russell no es otro que el de capacidad para adquirir conocimientos. Ahora bien, el conocimiento no es sino el saber lo que las cosas son y, sobre todo, su carácter beneficioso, perjudicial o indiferente para nosotros. Desde este punto de vista, escribe:

...Y sin inteligencia, nuestro complejo mundo moderno no puede subsistir, y mucho menos progresar. Considero, pues, el cultivo de la inteligencia como uno de los mayores fines de la educación²².

Dicho lo anterior, nuestro autor considera acertadamente que el primer requisito del desarrollo intelectual es una *determinada* curiosidad, no cualquiera. No se trata, pues, de la curiosidad que se sacia en las habituales conversaciones, que, según su opinión-la de Russell-, están impregnadas de malicia:

...nadie charla acerca de las secretas virtudes ajenas, sino acerca de sus vicios ocultos. En consecuencia, la mayor parte de la conversación es mentirosa, pero nadie se preocupa de ello. Los pecados de nuestros vecinos, ..., son tan agradables, que nadie se preocupa de averiguar la verdad estricta.

Y, a renglón seguido, añade:

La curiosidad, verdaderamente tal, por el contrario, se inspira en un genuino afán de conocimiento²³.

Esta curiosidad se da, aunque en pequeño grado, en varias especies animales y, desde luego, en el niño. Es cierto que, con el paso del tiempo, el espíritu curioso pierde extensión en el hombre; pero también lo es que gana en calidad. Y así, en el hombre adulto, la mayor curiosidad por cuestiones generales demuestra una mayor inteligencia que la curiosidad por asuntos o intereses particulares o personales. Tal es el modo de pensar del autor británico.

Terminaré este apartado, como consecuencia de la limitación del espacio; y lo haré con estas optimistas palabras de Russell sobre el poder de la educación, tal como es por él entendida:

Una comunidad de hombres con vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia en el más alto grado que la educación puede producir, sería muy distinta de todo lo que ha existido. Pocos serían desgraciados...²⁴.

3. INFLUENCIA EN ESPAÑA

La influencia del gran británico en nuestra patria es indiscutible, aunque no explícitamente reconocida a nivel institucional: para comprobarla, basta reparar un poco en la *Ley General de Educación* de Villar Palasí, la cual da al traste con el bachillerato anterior, impregnado de humanismo clásico. Este humanismo fue desechado, precisamente, por las causas que Russell señala en la enseñanza por él recibida: gran esfuerzo de aprendizaje y, al final, insuficiente preparación. Lo cierto es que, a partir de la instalación en el poder de la tecnocracia, los estudios humanísticos van siendo desplazados entre nosotros por el utilitarismo, sin que gobiernos posteriores a los tecnócratas, ya democráticos, hayan enmendado esa línea. Pero

lo malo es que, dado nuestro exagerado carácter, lo establecido en España, según parece, es un utilitarismo ramplón, no el propugnado por Russell.

La influencia directa de nuestro autor se ha visto, pues, al margen de en las Facultades de filosofía, en el Bachillerato: son muy detallados los estudios que los libros de historia de la filosofía y de las ciencias le dedican, libros destinados, sucesiva y respectivamente, al Curso Preuniversitario, primero, y, después, al de Orientación Universitaria. Recuérdense los textos de distinguidos docentes como Carreras Artau, Manuel Mindán, Navarro Cordón, ...

Para terminar, diré que vale la pena seguir profundizando en el estudio de Russell, ya que lo aquí expuesto no es sino una rápida y quizá superficial indicación de lo mucho y bien que pensó sobre el quehacer educativo.

NOTAS

¹ RUSSELL, Bertrand(1967): Madrid, Espasa- Calpe 234 pág.

² RUSSELL, B.: O. c., p.20.

³ RUSSELL, B. O. c. ,p. 9.

⁴ RUSSELL, B. O. cit., p.20.

⁵ RUSSELL, B.: O. cit.. p.21.

⁶ RUSSELL, B., O. cit., p. 22.

⁷ RUSSELL, B. O, cit., p, 22.

⁸ RUSSELL, B. O. cit. p. 22.

⁹ RUSSELL, B. O, cit, p, 22

¹⁰ Estas palabras de Russell me recuerdan las de un artículo en el que contaba, el autor, no ya los días, sino las semanas que tardó en aprender que la hemoglobina de la sangre es un diéstero glicerofosfato de trimetil hidroxetil amonio, nombre éste que no le había servido para nada, hasta el punto de haberse puesto a escribir el artículo, para no morir-me-decía-sin lucirme con ello. Y lo más triste de todo es que la tal hemoglobina no se corresponde, a lo que parece, a la composición química indicada por la referida designación.

¹¹ RUSSELL, B. O. cit., p. 23.

¹² RUSSELL, B. O. cit., p. 23.

¹³ RUSSELL, B. O, cit, p 23,

¹⁴ RUSSELL, B. O. cit., p. 23s.

¹⁵ RUSSELL, B. O. cit. p..24.

¹⁶ RUSSELL, B. O. cit. p. 25.

¹⁷ RUSSELL, B. O., cit. p. 26

¹⁸ RUSSELL, B.: O. cit.. p, 44s.

¹⁹ RUSSELL, B.,O., ,cit.,p., 46. .

²⁰ RUSSELL, B.: O. cit. p. 49.

²¹ RUSSELL, B., O. cit. p.51

²² RUSSELL, B.: O. cit. p. 54.

²³ RUSSELL, B.: O. cit., p. 54s.

²⁴ RUSSELL, B.: O. cit., p. 60.

LA INFLUENCIA PEDAGÓGICA DE LA «OTRA» INGLATERRA: VICTORIANOS Y CATÓLICOS

Conrad Vilanou Torrano
cvilanou@ub.edu
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La aparición de un libro de divulgación histórica –interesante y bien pertrechado documentalmente– nos puso en antecedentes sobre la importancia de las raíces católicas en la reciente historia de Inglaterra. No es que desconociésemos el elevado número de conversiones religiosas que se produjeron en el siglo XIX no sólo de clérigos (Manning, Newman, etc.) sino también de intelectuales (Chesterton, Bello, Greene, etc.) que, abandonando el anglicanismo, abrazaron el catolicismo volviendo a aceptar así la autoridad del Sumo Pontífice que había sido presentado –desde las filas anglicanas– como una especie de Anticristo. En verdad, éramos conscientes de la importancia de este proceso en la historia reciente de Europa, pero no estábamos alerta sobre la incidencia que la minoría católica inglesa tuvo –por ejemplo– en los primeros compases del franquismo, cuando los dos bandos contendientes en la Segunda Guerra Mundial debatían por hacerse con el soporte del régimen franquista¹. Nos referimos, en concreto, al libro de Jimmy Burns Marañón –hijo de Tom Burns, periodista y diplomático que actuó en la embajada inglesa de Madrid en la inmediata post-guerra de 1939, y de Mabel Marañón, hija del doctor Gregorio Marañón– titulado *Papá espía*, cuyo subtítulo aclara más si cabe las cosas: *Amor y traición en la España de los años cuarenta*.

A través de la lectura de este apasionante libro sobre espionaje uno observa cómo la condición de inglés no sólo afecta a los seguidores del anglicanismo –secularmente opuesto al Papado romano– sino también a la importante minoría católica establecida en Inglaterra desde tiempo inmemorial y que, a través de las conversiones que se produjeron en el siglo XIX, creció de manera espectacular. Una de las cosas que destaca del primer capítulo del libro que comentamos es, justamente, la manera con que esta minoría inglesa educó a sus hijos –a comienzos del siglo XX– frecuentando una serie de establecimientos pedagógicos católicos. De este modo,

Tom Burns a los 7 años (nos encontramos en 1913) fue enviado al Wimblendon College que los jesuitas regentaban al oeste de Londres, para entrar cuando tenía 14 años (1920) en el Stonyhurst College, un importante internado –una especie de Eton católico, en el que se formó el político irlandés Daniel O’Connell, nacido en 1774–² que los jesuitas mantienen abierto –todavía hoy– en el norte de Inglaterra. Una de las características de este colegio –fundado en la Europa continental en 1593 y establecido en Inglaterra en 1794 cuando las disposiciones contra los católicos empezaron a ser más llevaderas gracias a las disposiciones de alivio de 1778–³ estriba en su sólida lealtad al reino británico. «De ahí –escribe Burns– la presencia de una sala centenaria decorada con retratos originales dedicados a la dinastía de los Estuardo –cuyo linaje truncó la Reforma–, creada en recuerdo del más de un millar de ex alumnos que murieron por el rey y el país, seis de los cuales fueron condecorados con la Cruz Victoria»⁴.

Justamente el colegio de Stonyhurst, abierto en 1794, tiene su origen en el colegio de Saint-Omer, que tuvo que cerrar a consecuencia de los acontecimientos que siguieron a la Revolución Francesa. Los jesuitas siempre porfiaron por mantener la llama del catolicismo en Inglaterra, de modo que cuando no pudieron sostener sus colegios en las islas británicas por la persecución a que era sometida la religión católica, abrieron sus centros en el continente. En el caso concreto del colegio de Saint-Omer, instalado en el Norte de Francia y cerca del Canal de la Mancha, la apertura tuvo lugar en 1592 para cuidar de la educación de los hijos de los católicos ingleses. Sin embargo, al ser perseguidos los jesuitas en el siglo XVIII –ahora en el continente– encontraron de nuevo acomodo en las islas británicas. De esta manera un tanto paradójica, el suelo inglés y anglicano se convirtió en refugio para los católicos que huían ante las dimensiones que alcanzaba la persecución religiosa que siguió a la Revolución Francesa. Podemos añadir, que al abrigo de las leyes de alivio de 1778 a partir de 1791 se permitió el establecimiento de escuelas privadas católicas, lo cual explica la posterior apertura del colegio de Stonyhurst.

Muchas décadas después, el padre jesuita Enrique Herrera Oria, en sus viajes comparatistas a Inglaterra, dio cuenta y razón de este colegio. En su libro *La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares)*, publicado en 1931, describe el funcionamiento del colegio de Stonyhurst que es venerable por su tradición, además de aunar lo antiguo (*Vetera*) con lo moderno (*Nová*). «La historia de este Colegio está unida a la historia de los mártires ingleses. Todavía al visitante, cuando le muestran el escudo de la fachada, le explican cómo detrás de él se oculta un hueco donde se escondían los católicos en la época de las persecuciones»⁵. Nuestro informante especifica que se trata de una «Public School» de gran prestigio, respirándose un ambiente cristiano que responde al mandato de formar buenos católicos. Además, Herrera Oria destaca la formación premilitar que se impartía en el colegio, ya que «todos los jueves hacen los ejercicios militares, dirigidos por un oficial». Está claro que este tipo de prácticas había de servir a los jóvenes de cara a su posterior carrera militar, a fin de ocupar cargos de mando en la escala militar sobre todo en caso de movilización bélica. «Saben muy bien los alumnos que el Gobierno inglés da, por

decirlo así, validez académica a estos ejercicios militares, que van acompañados de instrucción táctica y que, en caso de guerra, con un certificado de prácticas, pueden alistarse en calidad de oficiales»⁶. Sin embargo, Herrera Oria apostilla que el colegio no es un cuartel, sino una gran familia que educa según el principio del «self-government» que rige en los establecimientos de esta índole, esto es, en las «public schools» que nadie sabe cómo definir, aunque todos conocen sus nombres más emblemáticos: Eton, Winchester, Harrow, Rugby. «De las Public Schools –escribe Enrique Herrera Oria– sale la *élite* de Oxford y Cambridge, y de ellas se nutre la oficialidad del Ejército y de la Marina. De ellas salen los grandes ingleses»⁷.

A pesar de la dificultad que entraña la definición de «Public school», Herrera Oria recalca algunos de sus aspectos más significativos como –por ejemplo– el hecho de que los estudiantes se autogobiernan de manera mutua y recíproca, con un carácter abierto y democrático. Los jóvenes –organizados en clubes y asociaciones– aprenden a gobernarse a sí mismos por medio del debate, hasta el punto que salen a la calle para discutir, un espectáculo que ya Jaime Balmes constató en su viaje a Inglaterra en 1842. «En los días de mi permanencia en Londres, en solo el parque del regente se contaban un domingo diez predicadores que colocados debajo los árboles iban llamando con su declamación la atención de la multitud»⁸.

Ciertamente que las tradiciones colegiales en Inglaterra –ya sean deportivas como las regatas que se disputan anualmente desde 1856 entre Oxford y Cambridge, ya sean apostólicas como estos debates en las plazas londinenses– perduran en el tiempo. Por tanto, los alumnos del Stonyhurst defendían sus argumentos a favor del catolicismo en los lugares como Hyde Park, Regents Park y otros parques urbanos. No en balde, Jimmy Burns comenta que, animado por sus profesores, su padre –junto a Henry John, compañero del colegio– «pasaron las vacaciones en el Rincón del Orador de Hyde Park, y allí, encaramados sobre cajas de jabón, estos jóvenes cruzados expusieron las “verdades” de su doctrina católica entre los abucheos de una multitud mayoritariamente agnóstica»⁹. No obstante, lo importante –así lo manifiesta Herrera Oria– no era tanto el desenlace de la discusión, sino la dimensión formativa de la misma, «que les obliga a mirar los diferentes aspectos de las cuestiones».

1. VICTORIANOS Y CATÓLICOS, UNA SIMBIOSIS POSIBLE

Es indudable, pues, que en el pensamiento de Enrique Herrera Oria la combinación de católico y victoriano –si entendemos bajo este epíteto la lealtad a la monarquía inglesa– se da en perfecta simbiosis. Y ello más aún si tenemos en cuenta que la época victoriana fue menos puritana de lo que a menudo pensamos, hasta el punto que emergieron una serie de corrientes de pensamiento proclives al agnosticismo y al ateísmo que –a su vez– generaron movimientos de reacción de alto voltaje espiritual y, por ende, católico. No por azar, Chesterton en su *Autobiografía* escribió lo siguiente: «Había muchas cosas en la mentalidad victoriana que no me gustan y otras que respeto, pero no había nada en las ideas victorianas que se correspondiera con lo que hoy en día se llama victoriano. Soy lo bastante mayor para recordar la época victoriana y fue casi lo opuesto de lo que hoy se connota con esa

palabra. La época tuvo todos los vicios que hoy se llaman virtudes: duda religiosa, desasosiego intelectual, hambrienta credulidad ante todo lo nuevo y una total ausencia de equilibrio. También tenía todas las virtudes que hoy se llaman vicios: un gran sentido de lo romántico, un apasionado deseo de que el amor entre hombre y mujer volviera a ser lo que fue en el Edén y un poderoso sentimiento de la absoluta necesidad de encontrar un significado a la existencia humana. Pero lo que todo el mundo me dice ahora sobre la mentalidad victoriana me parece totalmente falso, como una niebla que simplemente ocultara una vista»¹⁰.

Quizás este estado de cosas fue el que favoreció la aparición a partir de 1833 de acciones como el Movimiento de Oxford surgido en la Universidad de aquella ciudad, la meca intelectual del anglicanismo y que es conocido también como movimiento *tractariano*, por los *tracts* (abreviación de *tractatus*) o folletos que lanzó. El deseo del Movimiento de Oxford no era otro que renovar la vida lánguida que predominaba en el seno del anglicanismo, un remedo de religión oficial, recuperando las viejas –y siempre vivas– esencias del cristianismo primitivo y alejarse –en lo posible– de la intromisión del Estado. Se trataba, pues, de un movimiento que empezó en la Universidad y que apuntó a la comunidad cristiana, de obediencia anglicana. Además, el movimiento de Oxford –que tuvo en John Keeble, Richard Hurrell Froude y Edward Pusey a sus miembros más destacados– planteó una vía media entre el anglicanismo y el catolicismo hasta el punto que algunos –como Newman– se decantaron, finalmente, por el segundo mientras otros persistieron en su obediencia anglicana. Tampoco podemos soslayar el movimiento del *Catholic revival* que se puede entender, en el contexto general del proceso de la *Catholic Emancipation*, como un retorno a las fuentes del catolicismo, ya sea a la doctrina de los Padres de la Iglesia, ya sea –como planteó el Cardenal Wiseman en su novela *Fabiola* (1854)– a la época de las persecuciones religiosas a comienzos del siglo IV¹¹. De manera coetánea, tuvo lugar en Inglaterra la esplendorosa manifestación arquitectónica del *Gothic revival*, que encontró en Augustus Pugin a uno de sus promotores más notorios al fomentar un retorno al medioevo a fin de acabar con la arquitectura clásica de tono paganizante, lo cual era visto como una perversión moral.

Nótese que la época victoriana se inició en 1837 con la llegada al trono de la reina cuando sólo contaba con 18 años, extendiéndose más allá del año 1901, fecha en que murió. De hecho, la época victoriana afecta también al período que va del fracaso militar británico en la guerra de los *boers* (1899-1902) hasta la Primera Guerra Mundial (1914-1918). De esta manera, los reinados de Victoria (1837-1901) y Eduardo VII (1901-1910) pueden entenderse como una continuidad que se alarga hasta la Primera Guerra Mundial que significó la quiebra definitiva del mundo anterior, del mundo de ayer: nada fue igual después de la Gran Guerra. Bien mirado, la época victoriana –considerada por muchos como una fase histórica gloriosa e intocable– no fue objeto de crítica hasta la fecha de 1918, cuando apareció el libro de Lytton Strachey *Victorians eminentes* en que repasaba la trayectoria del cardenal Manning, sucesor del cardenal Weisman al frente del arzobispado de Westminster, del pedagogo Thomas Arnold con su fórmula de unir la caballeridad con el an-

glicanismo, de la enfermera Florence Nightingale que reorganizó los hospitales de campaña ingleses y del general Gordon, hombre de fuertes convicciones religiosas que fue el héroe de Jartum. Dámaso López García, en el prólogo a la versión española de este libro, recoge la opinión de Michael Holroyd sobre el particular: «La guerra, que pulverizó la cohesión de los valores victorianos y abrió fisuras irreparables en la frívola sociedad eduardiana, tuvo el efecto de acelerar y alterar el cambio violento e inevitable de hábitos y tradiciones»¹².

Por tanto, la época «victoriana» no constituye un proceso compacto y uniforme, sino que presenta –como bien reflejó Chesterton– unos síntomas de cansancio y agotamiento que anticipan su definitivo desvanecimiento después de la Gran Guerra. No en balde, el ya citado Lytton Strachey –un historiador vinculado al grupo de Bloomsbury y aficionado a la biografía– puso en evidencia las contradicciones de aquel mundo victoriano que, aparentemente, se presentaba como un orden sólido y seguro, pero que constituía un universo lleno de fisuras que llevaba en su propio interior los gérmenes de la disolución y de la crisis¹³. Según Strachey, la reina Victoria fue educada de conformidad con las ideas pedagógicas de Thomas Arnold, esto es, en función de los principios de la educación liberal, a fin de que se convirtiera en una auténtica reina cristiana, de la misma manera que los jóvenes que pasaban por las aulas del colegio de Rugby –que dirigió Arnold entre 1828 y 1841– habían de responder al perfil del *gentleman*, es decir, del caballero inglés y cristiano. Tanto es así que lo más importante era el espíritu cristiano, orientándose su educación en esta dirección, demostrando la futura reina un buen conocimiento de las Sagradas Escrituras, de los principios del anglicanismo y de la historia de Inglaterra¹⁴. En último término, Victoria –que estuvo sujeta a institutrices y preceptores– fue una mujer de carácter, que pudo gobernar un país que se convirtió en la fuerza económica y militar más poderosa, en la primera potencia mundial. Entonces la libra esterlina campeaba por doquier –como por ejemplo, en los teclados de las primeras máquinas de escribir– en un momento en que la industrialización y el colonialismo, al abrigo de las Exposiciones Universales, se expandía sin cesar a mayor gloria del imperio británico.

En su biografía sobre la reina –aparecida en 1921– Strachey da cuenta y razón del *memorando* que Victoria y su esposo –el príncipe Alberto, de la casa alemana de Sajonia e ideas progresistas hasta el punto de ser el promotor de la Exposición Universal de Londres de 1851– prepararon para su hijo Eduardo, conocido popularmente como Bertie¹⁵. De acuerdo con esta recomendación, el Príncipe había de actuar como un verdadero cristiano, un efectivo soldado y un real caballero, de modo que la religiosidad, el sentido castrense y la caballerosidad habían de definir el perfil de un genuino espíritu victoriano. Tales eran, pues, las cualidades demandadas para un caballero victoriano, si bien a menudo no eran observadas por el príncipe de Gales que se separó un tanto de la ejemplar conducta de su padre, Alberto, que según el retrato dibujado por Disareli respondía perfectamente a la imagen del caballero victoriano. «Había en él una combinación de elegancia viril y sublime sencillez, de caballerosidad y del esplendor intelectual de la Academia del Ática»¹⁶. Quizás los mejores calificativos que puede definir lo victoriano no son otros que

los de apariencia y respetabilidad, radicando aquí el éxito de una reina que gobernó durante más de sesenta años y que —después de enviar a su hijo primogénito a visitar al Papa a Roma— estableció un nuevo clima con la minoría católica.

Por consiguiente, no parece oportuno aplicar únicamente el término «victoriano» al anglicanismo, desde el momento que la emancipación católica —gracias a los buenos oficios de O'Connell a favor de los irlandeses y, por extensión, de los ingleses— se produjo el 13 de abril de 1829. Jaime Balmes que siguió de cerca este proceso de emancipación, en su biografía sobre Daniel O'Connell —que finalmente pudo entrar en la Cámara de los Comunes en 1830— escribió lo siguiente: «Era en 1829, y Wellington y Peel presentaban a las cámaras el Bill de emancipación de los católicos; lo hacían a su pesar, pero era una necesidad indeclinable, era preciso ceder». A renglón seguido, el pensador catalán añade: «La medida de la emancipación de los católicos no debe ser mirada como una concesión generosa de la aristocracia inglesa, sino como un paso forzado que no se podía diferir más, atendida la actitud imponente que iba tomando la Irlanda, removida por la gran palanca de la Asociación».¹⁷

De acuerdo con esta ley de la emancipación católica —y aquí seguimos al profesor García Villoslada— «todo católico que jurase fidelidad al rey estaba capacitado para desempeñar cargos civiles y militares, salvo algunos casos, y ser elector y elegido para el Parlamento»¹⁸. Queda claro, pues, que la reina Victoria reconoció y ratificó estas libertades que determinaron que la minoría católica —que iba creciendo sin cesar— pasase a desempeñar un protagonismo desconocido hasta entonces, lo cual produjo cierta desazón en las filas anglicanas que veían peligrar sus antiguos privilegios. De este modo, y gradualmente, los colegios católicos se equiparaban a las mejores escuelas británicas que —de acuerdo con los principios de Thomas Arnold— respondían a los esquemas pedagógicos del puritanismo anglicano, dando lugar a una sabia combinación entre el sentido liberal del espíritu inglés y la fe cristiana. Recordemos que en la novela de Thomas Hughes, titulada *Tomás Brown en la escuela* (1857), que fue escrita bajo la influencia de Thomas Arnold y que el barón Pierre de Coubertin devoró cuando tenía 17 años, a la pregunta para qué se manda a un joven a la escuela, se da la siguiente respuesta: «Con que llegue a hacerse un inglés valiente, trabajador veraz, un caballero y un cristiano, no necesitamos más»¹⁹.

Cierto es que —con el paso del tiempo— este ideal formativo no fue ya una cosa exclusiva de los anglicanos, sino también de los católicos. Por un lado, los católicos —en especial, los jesuitas— tenían abiertos en Inglaterra diversos centros docentes, como el colegio de Stonyhurst, que poseían una larga tradición. Por otra parte, conversos de la categoría de John Henry Newman abrieron escuelas de nueva planta que, a pesar de sus buenas intenciones, no estuvieron exentas de dificultades. En efecto, Newman siempre tuvo bien presente la idea de abrir un colegio católico en Oxford, cosa que no era del agrado de las autoridades eclesiásticas católicas temerosas de que aquel centro universitario, de clara significación anglicana, pudiese perjudicar a la juventud católica. Ian Ker, en su excelente biografía sobre el Cardenal, recoge las siguientes palabras de Newman: «En todo lo que he escrito, he hablado de Oxford y del sistema de Oxford con afecto y admiración. He expuesto su sistema

como ejemplo de esa unión de la enseñanza dogmática con la educación liberal, la que merece toda mi aprobación»²⁰. Aunque fracasó en su intento de abrir un colegio en Oxford, sí que pudo inaugurar a primeros de mayo de 1859 un internado de enseñanza media, o «Escuela del Oratorio» (*The Oratory School*) en Edgbaston, en las afueras de Birmingham, que tuvo una vida con altibajos habida cuenta las tensiones que se produjeron en su interior durante sus inicios²¹. De hecho, se produjeron enfrentamientos entre el director Nicholas Darnell, que seguía el modelo de las «public schools», y la señora Frances Wootten, que actuaba de supervisora y que representaba el papel femenino, de madre, a fin de dulcificar la dureza –incluso, la violencia– que existía en aquellos internados. En fin, Newman aspiraba, de acuerdo con su tendencia a la vía media, a reunir lo mejor de ambas tradiciones pedagógicas, esto es, la que provenía de las «public schools» y la que procedía de la ortodoxia católica. Digamos también –si damos crédito a los escritos de Newman– que esta iniciativa no gustó a todos, estableciéndose una especie de pugna entre los viejos católicos –que enviaban a sus hijos a los colegios de rancio abolengo– y la novedad que significaba una nueva escuela católica abierta por un converso –un advenedizo, al fin de cuentas– como Newman, que –además– contó con la competencia de otros establecimientos pedagógicos católicos como el Beaumont Lodge, abierto por los jesuitas en 1861 y el Woburn Park, fundado en 1877 por William Petre.²²

Con el correr de los años, los establecimientos pedagógicos católicos pudieron competir con los anglicanos, hasta el punto que las comparaciones entre centros de diferente confesión no son infrecuentes. Tanto es así que Herrera Oria compara el colegio de Eton –a su entender la mayor «Public School» de Inglaterra– y el internado de Stonyhurst, tal como aparece –por ejemplo– en su libro *Como educa Inglaterra* (1932). En esta obra Herrera Oria establece un paralelismo entre los ejercicios físicos que se practican en ambos establecimientos educativos. «La vida al aire libre ejerce un beneficioso influjo en estas grandes Public Schools. Así, verbigracia, tenemos el Colegio de Eton o el internado que en Stonyhurst dirigen los Jesuitas, y podremos contemplar a los estudiantes repartidos en bellísimos y dilatados parques de fina hierba, jugando al “football” o al “cricket”. Gran importancia se da en los Colegios a los baños, ya en grandes estanques, ya, cuando el tiempo lo permite, en los ríos, como lo hacen los de Eton en el Támesis y los de Stonyhurst en el río que atraviesa la posesión del Colegio»²³.

Esta comparación deportiva también se establece en el campo militar. Ya hemos visto cómo los ejercicios militares eran practicados en Stonyhurst, cosa que también se hacía en otros establecimientos similares de tradición anglicana, como en Eton, de cara a preparar futuros oficiales para el ejército. En este punto, Enrique Herrera Oria describe los sistemas seguidos en ambos centros –Eton y Stonyhurst– para confirmar el patriotismo que tanto anglicanos como católicos conferían a la formación de sus colegiales. En sus dos libros –publicados respectivamente en 1931 y 1932– Herrera Oria recoge una misma imagen: la de los nombres de los antiguos colegiales de Eton que dieron su vida por Inglaterra. Veamos, a continuación, la descripción que aparece en *La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares)* (1931):

«Todo un lienzo de pared correspondiente a uno de los cuatro lados del patio está cubierto con imponente serie de lápidas de mármol, en las que se destacan con caracteres negros los nombres de los antiguos alumnos que dieron su vida por la patria en la guerra europea. Son 1.157. Están por orden alfabético. La mayoría son oficiales. La inscripción, además de poner el nombre de cada uno, consigna el año en que salieron del Colegio y el tutor en cuya casa se hospedaron»²⁴.

Con menos detalle, pero no inferior plasticidad, describe esta misma imagen en su libro *Como educa Inglaterra* (1932): «En el Colegio de Eton, todo un lienzo de pared del patio de entrada, precisamente aquel en el que se encuentra la puerta principal del Colegio, se halla cubierto por más de mil nombres de antiguos alumnos escritos con letras doradas sobre fondo negro. Recuerdan otros tantos colegiales que en otro tiempo pisaron el suelo de aquel patio y que murieron por su patria en la Gran Guerra»²⁵. Más adelante en las páginas de esta misma obra trae a colación la formación militar que se sigue en las «public schools», recordando las maniobras que él mismo había visto en el colegio de los jesuitas de Stonyhurst. «No podemos menos de recordar con agrado los ejercicios militares de uno de estos grandes Colegios entre los encantadores parques y al son de los instrumentos musicales, con todos los saludos de ordenanza, como si estuvieran ya en los cuarteles. Nos referimos al mejor Colegio que sostienen los Jesuitas en Inglaterra»²⁶.

Así pues, parece confirmado que se podía ser inglés y católico y, por tanto, compaginar la consideración de ciudadano del imperio de Su Majestad y la de fiel devoto de la Iglesia Romana y, por ende, del Papa. A estas alturas, Londres y Roma ya no se encontraban contrapuestas como ocurría en los tiempos de las persecuciones cuando durante largas décadas los católicos tuvieron que llevar una vida oculta, con liturgias privadas, en una Inglaterra que detestaba cualquier cosa que se pudiese relacionar con el Papado. Sólo a fines del siglo XVIII —así nos lo recuerda García Villoslada al referirse a las leyes de alivio en su *Historia de la Iglesia Católica*— «alcanzaron algunos derechos civiles, como el poder abrir escuelas católicas y mayor libertad en el ejercicio de su religión»²⁷. Nuestro Jaime Balmes, que conocía perfectamente las privaciones por las que pasaban los católicos ingleses en su artículo sobre el «Porvenir de las comunidades religiosas en España» publicado en 1844, da cuenta del renacimiento católico que se operaba en Inglaterra: «En la protestante Inglaterra, en aquel reino donde se conserva todavía dominante el cisma de Enrique VIII, renacen también las comunidades religiosas: en Londres mismo están los jesuitas, esos jesuitas cuyo solo nombre exaltaba en otros tiempos la cólera del gobierno inglés y levantaba la persecución. Otros institutos van estableciéndose de nuevo en aquel país, y numerosos conventos de mujeres están edificándose con sus virtudes y con su celo en educar a la infancia y en consolar al infortunio»²⁸. Si esto acontecía en la codiciosa y pérfida Albión —que Balmes equipara a la opulenta Cartago o la mismísima Babilonia— qué no había de suceder en España, la patria de Santo Domingo, de San Ignacio, de Santa Teresa y tantos fundadores.

En realidad, los católicos ingleses habían sido obligados a seguir una vida marginal —que recordaba la del cristianismo primitivo en la clandestinidad de las catacumbas— de modo que no podían participar de los cargos públicos, ni ser elegidos diputados

para el Parlamento. Ricardo García Villoslada señala que a hacia el año 1800 el número de católicos ingleses no superaba los cincuenta mil, de modo que constituía una minoría —que había sido eliminada de la vida pública inglesa— pero que, como sabemos, fue adquiriendo a lo largo del siglo XIX una destacada notoriedad, superando el registro de 750.000 miembros en 1851 y los dos millones de fieles ya entrado el siglo pasado, cuando en 1926 se tomaron las últimas disposiciones favorables a su emancipación. En cualquier caso, Jaime Balmes en su viaje realizado a Inglaterra en 1842 ya se percató que el antiguo rencor contra el catolicismo había disminuido. Sentado esto, Balmes publicó en 1841 una amplia biografía sobre O'Connell y en 1843, como resultado del viaje a Inglaterra del año anterior, trató la figura de Newman, en una nota en que demostraba estar familiarizado no sólo con la renovación religiosa inglesa sino también con el Movimiento de Oxford. Después de citar a Pusey, Balmes saluda con satisfacción la evolución operada por Newman que —después de haber criticado ácidamente al Papa y a la Iglesia— había cambiado el tono de sus reflexiones, basculando hacia una actitud más conciliadora sin romper todavía con el anglicanismo. «Pero un protestante que, permaneciendo todavía en su falsa secta, retracta lo que ha dicho contra la Iglesia católica, y lo retracta de una manera pública y solemne, es el espectáculo más raro que en este género pueda ofrecerse, es una clarísima señal de que la verdad se va abriendo paso al través de todos los obstáculos, y que la Providencia va adelantando su admirable obra por caminos incomprensibles al hombre»²⁹.

Como es fácil comprender, es evidente que el papel de la Reina Victoria tuvo mucho que ver con esta vuelta de los católicos a la vida pública, cosa lógica a la vista del número y calidad de las conversiones que encontraron en el cardenal Wiseman un inequívoco punto de referencia. «La reina Vitoria (1837-1901) mostró mucha imparcialidad hacia los católicos; lo mismo su hijo Eduardo VII (1901-1910); y en la coronación de Jorge V se suprimieron ciertas ceremonias ofensivas para aquéllos»³⁰. Por su parte y gracias a los trabajos del profesor Garnica podemos reconstruir la historia de aquellos ingleses —católicos y victorianos— que tuvieron un guía espiritual y eclesial como el cardenal Nicolás Wiseman, nacido en Sevilla a comienzos del siglo XIX³¹. «La reina Victoria, en gran parte a consecuencia de los esfuerzos de Wiseman, empezó a dejar de ser la reina exclusiva de los anglicanos para serlo también por primera vez de sus súbditos católicos, pese a seguir conservando su carácter de cabeza visible de la Iglesia de Inglaterra».³²

2. EL CARDENAL WISEMAN: UN ESPAÑOL EN EL «CATHOLIC REVIVAL»

El renacimiento católico inglés del siglo XIX posee tres cardenales ciertamente destacados. Uno español como Nicolás Wiseman, y otros dos ingleses como John Henry Newman, que el 8 de octubre de 1845 pronunció su abjuración en Littlemore, y Henry Edward Manning, que fue aceptado el 6 de abril de 1851 en la Iglesia católica. Ahora bien, en este apartado nos vamos a centrar en la figura de Nicolás Wiseman (1802-1865), nacido en Sevilla al igual que Blanco White —con quien Antonio Garnica ha establecido un paralelismo— y muerto en Londres. Ambos, a pesar de la diferencia de edad (Blanco era 27 años mayor que Wiseman), procedían

de familias irlandesas que habían llegado a España buscando la paz que no encontraban en su país, por causa de la persecución religiosa desencadenada contra los católicos en el siglo XVII.

Tampoco describiremos aquí con detalle la vida y la obra de este insigne miembro de la Iglesia católica inglesa, ya que recientemente Antonio Garnica –catedrático emérito de la Universidad de Sevilla– ha dedicado dos importantes estudios monográficos a este menester. En más de un lugar, el profesor Garnica comenta la anécdota que cuando se encontraba en la residencia sacerdotal *Regina Cleri* de la archidiócesis de Boston, convaleciente de una intervención, el cardenal Bernad Law tuvo la atención de visitarlo. Corría el año 1998 y al preguntarle qué hacía en Harvard, Garnica respondió que estudiaba un heterodoxo español, José Blanco White. Fue entonces cuando el arzobispo de Boston preguntó por qué se «interesaba por un heterodoxo habiendo tan excelentes ortodoxos en el seno de la Iglesia católica»³³.

De cara a nuestros intereses, conviene destacar que Wiseman, después de pasar por el colegio católico de Saint Cuthbert en Ushaw, cerca de Durham, completó sus años de formación en Roma en el Venerable Colegio Inglés, inaugurado en el siglo XVI pero que entró en decadencia a fines del siglo XVIII al ser expulsados los jesuitas³⁴. En total permaneció en Roma durante un largo período comprendido entre 1818 y 1840, de modo que conoció aquella ciudad a la perfección, circunstancia que le sirvió para situar magníficamente su conocida novela *Fabiola* (1854) en la que aparece el Monte Porzio, a donde acudía a descansar. Su sólida formación filológica le permitió escribir una gramática en siríaco, profesando esta asignatura en la Universidad de Roma (La Sapienza) que hacía poco que había sido reabierto (1824) por León XII, gozando Wiseman de un gran prestigio científico entre los especialistas en lenguas orientales. Sin embargo, sus estudios filológicos generaron algún que otro problema de conciencia –una especie de crisis de fe– ante la dificultad de conciliar sus descubrimientos filológicos con la tradición bíblica. En todo caso, Wiseman estaba llamado a relanzar el catolicismo en Inglaterra, siendo una especie de puente entre el Papado y la monarquía victoriana, al mantener una relación cordial con la reina³⁵. «La reina Victoria empezó a sentirse soberana no sólo de los anglicanos sino también de los católicos»³⁶.

Desde un punto de vista pedagógico, de la obra del Cardenal Wiseman –que en 1850 fue nombrado arzobispo de Westminster– destacan un par de aspectos importantes. En primer lugar, su relación –primero como alumno y más tarde como rector– con el Colegio Inglés en Roma, al frente del cual estuvo entre 1829 y 1840, lo cual confiere a su personalidad una orientación educativa de primer orden. Su ideario educativo ha sido analizado por Antonio Garnica que destaca su dimensión personalizada, tal como se desprende de la exposición que hace a su sobrino Willy Burke, estudiante en el Colegio Oscott, de Birmingham. Reproducimos algunos de los pasajes de esta carta que data del 8 de febrero de 1848: «La mejor formación que puedes conseguir y la que te puede servir más en la vida es la que consiste en un buen equilibrio entre los diferentes poderes de la mente. El razonamiento puro, aunque sea sólido, tiene un limitado poder para influir en los demás; los sentimientos solos

son inútiles y mórbidos; una viva imaginación te conducirá a situaciones irreales y absurdas; una memoria excesiva a ineptitudes y negligencia...»³⁷. Se trata, pues, de un proyecto equilibrado y armónico, en consonancia con los principios de la pedagogía perenne, que se sitúa a medio camino entre el enciclopedismo continental y la formación del carácter que procedía de la educación liberal de los colegios británicos.

Wiseman —que no mantuvo relaciones excesivamente fluidas con Newman, aunque coincidió con él en la idea de promover una Universidad católica— estaba convencido, además, que el Movimiento de Oxford daría grandes frutos, vaticinando muchas más conversaciones de las que, finalmente, se produjeron. Aunque no acertó en sus pronósticos que fueron alentados por Peter Augustin Baines, podemos asegurar que Wiseman fue un pedagogo que se preocupó por la educación de la juventud no sólo colegial sino también del gran público, sobre todo de los jóvenes. Con este fin, escribió la conocida novela *Fabiola, o la Iglesia de las catacumbas*, aparecida en 1854 y que pronto circuló en España.

Resulta sintomático que todavía hoy se publique esta obra de la que se constatan un sinnúmero de ediciones desde su primera traducción que situamos poco después de su aparición en inglés. En efecto, el año 1857 aparecía su segunda edición española y dos años después, en 1859, la tercera edición. Las más importantes editoriales de España han incluido en su catálogo esta novela datada en la época de Diocleciano y que narra la vida cristiana de comienzos del siglo IV. En este punto, podemos añadir que Saturnino Calleja la editaba en 1900, La Hormiga de Oro de Barcelona en 1905, la casa Ramón Sopena en 1934 (es la edición que hemos tenido a la vista para redactar esta comunicación), Espasa-Calpe la imprimió en 1969. En 2010 la firma Homo Legens ha editado, por segunda vez, esta novela sobre Fabiola que, a lo largo de la historia, también ha gozado de algunas propuestas teatrales, con una innegable vocación didáctica. Así, por ejemplo, Tomás Borrás y Valentín de Pedro adaptaron para la escena en XIV cuadros la obra *Fabiola, o los mártires de Roma*. Al finalizar la Guerra Civil, Bruno del Amo procedió a una adaptación en drama, para cuatro actos y en prosa. Por consiguiente, el éxito de esta novela histórica del Cardenal Wiseman —que surgió en un ambiente romántico de retorno a los orígenes, ya fuesen romanos o medievales— está fuera de cualquier duda. Bien mirado, se puede considerar a *Fabiola* como la iniciadora de un género literario que ha tenido su correspondiente correlato en la pantalla cinematográfica, con títulos como *Ben Hur* (1880) de Lewis Wallace y *Quo Vadis* (1896) de Henryk Sienkiewicz, entre otros.

Cuando nos acercamos a esta novela romántica —que despertó en un principio más de una reticencia— observamos cómo el cardenal Wiseman procedía a una magnífica recreación histórica de las persecuciones de los primeros cristianos. *Fabiola* —una joven muchacha romana de veinte años, hija única del patricio Fabio, instruida por afamados maestros y familiarizada con la filosofía— acabará aceptando la fe cristiana, después de asistir impotente a un sinnúmero de tormentos que sufren los cristianos (Inés, Pancracio, Sebastián, etc.) en su martirio. La Roma que describe Wiseman no tiene otros secretos que aquellos que los cristianos guardan celosamente en su corazón: la fidelidad a Dios y el amor al prójimo, según el mandato de

Cristo. Los cristianos practican, en consecuencia, la caridad que observan siguiendo una vida de comunidad que se singulariza por un abnegado espíritu de lucha. Bien podemos decir que Wiseman —que a pesar de su vinculación a Inglaterra no gustó de los ejercicios físicos— infundió a su novela el sentido de una agonística cristiana, de inspiración paulina, según la cual el cristiano es un atleta o soldado de Cristo que lucha en la vida dando prueba de su lealtad, llegando —si es necesario— hasta el extremo de ofrecer su sangre en la arena del Coliseo. De ahí que *Fabiola* se estructure en tres partes —la paz, el combate y la victoria— que marcan, también, el itinerario de un cristiano que se haya convertido. La aparente tranquilidad que confiere el paganismo, la necesidad del combate para dar testimonio de la fe en Cristo y, finalmente, la victoria a modo de gloria eterna.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta comunicación hemos intentado poner de manifiesto que la simbiosis entre victoriano y católico no fue algo incompatible durante el siglo XIX, después de la aprobación de las leyes de emancipación que permitieron la apertura de diversos colegios destinados a la formación de la minoría católica. En este renacimiento católico inglés —que tiene visos de ser un auténtico *Catholic revival*— hemos destacado el papel de un español, descendiente de irlandeses, como el cardenal Wiseman, un personaje dotado de grandes habilidades intelectuales, diplomáticas y pedagógicas. Además de ser el líder de la Iglesia católica en Inglaterra entre 1840 y 1865, Wiseman dirigió el colegio inglés de Roma, siendo conocido mundialmente por su novela histórica, de inspiración romántica, *Fabiola, o la Iglesia de las Catacumbas*. También hemos visto como un pensador como Jaime Balmes, que viajó a Inglaterra en 1842, siguió bien de cerca todo este movimiento de renovación católica, del cual dio cumplida cuenta en las revistas en que colaboraba. Por otra parte, nos hemos referido —siquiera brevemente— al deseo de establecer en Inglaterra una especie de Eton católico, empresa a la que se dedicó el Cardenal Newman cuando abrió en 1859 el colegio del Oratorio. Pero Newman encontró serias dificultades para que su empresa prosperase porque —muy probablemente— aquel anhelado Eton católico ya existía desde fines del siglo XVIII, cuando en 1794 se abrió el colegio de los jesuitas de Stonyhurst, al que han acudido muchos jóvenes católicos ingleses como Tomo Burns y que fue visitado por Herrera Oria. En realidad, los jesuitas hicieron mucho por el bien de los católicos ingleses, abriendo colegios en la Europa continental que —cuando las circunstancias fueron favorables— se trasladaron de nuevo al archipiélago. Sea como sea, en esta comunicación sólo hemos desarrollado algunos de los posibles temas que afectan a la influencia y presencia pedagógica de la «otra» Inglaterra, aquella que daba cobijo a la minoría católica. Pero al margen de las limitaciones de todo tipo, es obvio —como mínimo ésta es nuestra opinión— que en aquella Inglaterra decimonónica —y también en la actual— no fue incompatible combinar la mentalidad victoriana con la profesión de la religión católica. La reina Victoria sabía muy bien lo que hacía al incorporar a los católicos a la vida pública y permitirles, por ende, la construcción de una red de centros educativos que competían con el prestigio de las «public schools» tradicionales.

NOTAS

¹No deja de ser sintomático que si bien durante los primeros compases del franquismo se dejó sentir una impronta germanófila en la pedagogía española, a partir de 1945 se observa un giro hacia el mundo anglosajón. Así, por ejemplo, a partir de aquel momento la Revista Nacional de Educación publicó artículos que responden a los temas clásicos ingleses (Oxford, Cambridge, etc.), sin olvidar naturalmente «El antiguo colegio de Rugby, símbolo de la educación británica» (núm. 94, 1950, pp. 104-107). Se trata de un breve análisis de la presencia de Thomas Arnold en el colegio de Rugby, en el que se constata que esta «Public school», a pesar de su nombre, no había sido nunca una «atletocracia». Más allá de los éxitos deportivos, lo que interesaba, en última instancia, no era otra cosa que la formación del carácter, según el esquema clásico del caballero cristiano. Para una visión de conjunto sobre el movimiento pedagógico de las «Public Schools», puede verse: ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel, «Les Public Schools i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842)», Temps d'Educació, núm. 27 (2002-2003), pp. 305-329.

²Respecto a los años de formación de este político irlandés, defensor de los derechos de los católicos frente a los ingleses, Jaime Balmes escribió: «A la época de que hablamos estaban prohibidos los colegios católicos en Inglaterra, en Escocia e Irlanda; y así es que, al llegar a la edad de entrar en un colegio, encontrase O'Connell en la misma dura alternativa en que tenía a todos los jóvenes católicos la intolerancia protestante: o abjurar el catolicismo, o ir a buscar la instrucción en tierra extranjera. No quiso el padre de O'Connell ni que su hijo abjurase su religión ni que creciese en la ignorancia; y así le envió al continente para ser instruido en el colegio de los Padres Dominicos de Lovaina. Estuvo allí algún tiempo, hasta que pasó al colegio de los Jesuitas de Saint-Omer, donde continuó sus estudios por espacio de dos años» (BALMES, Jaime: «O'Connell», en Obras Completas. Tomo VIII, Madrid, BAC, 1950, p. 10).

³Con relación a estas disposiciones, que facilitaron la instalación de católicos franceses en Inglaterra, Antonio Garnica comenta lo siguiente: «Sólo catorce años antes de la llegada de los católicos franceses, las primeras leyes de alivio (Relief Bill) a favor de los católicos ingleses en 1778 habían sido recibidas por los anglicanos con revueltas violentas en muchos lugares del país, los llamados Gordon Riots, por el nombre del aristócrata anglicano que los organizó y que presagiaban el regreso de las antiguas persecuciones» (GARNICA, Antonio; Nicolás Wiseman, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2004, p. 37).

⁴BURNS, Jimmy: Papá espía. Amor y traición en la España de los años cuarenta, Barcelona, Debate, 2010, p. 31.

⁵HERRERA ORIA, Enrique: La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares), Madrid, Bruno del Amo, 1931, p. 101.

⁶HERRERA ORIA, Enrique: La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares), Madrid, Bruno del Amo, 1931, p. 103.

⁷HERRERA ORIA, Enrique: La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares), Madrid, Bruno del Amo, 1931, p. 124.

⁸BALMES, Jaime: «De la Inglaterra», en Obras Completas. Tomo VI, Madrid, BAC, 1950, p. 206.

⁹BURNS, Jimmy: Papá espía. Amor y traición en la España de los años cuarenta, Barcelona, Debate, 2010, p. 32.

¹⁰CHESTERTON, Gilbert Keith: Autobiografía, Barcelona, Acanalado, 2003, pp. 161-162.

¹¹La expresión «Catholic revival», así como la de «Catholic emancipation», ya fueron utilizadas por la historiografía a comienzos del siglo XX. En realidad, hoy mantienen su plena actualidad, como se desprende del hecho que Ian Ker —el autor de la mejor biografía sobre el Cardenal Newman— haya publicado recientemente el libro *The Catholic revival in English literature, 1845-1961: Newman, Hopkins, Bellco, Chesterton, Greene, Waugh, Leominster, Gracewing*, 2003.

¹²STRACHEY, Lytton: *Victorianos eminentes*, Madrid, Valdemar, 1998, p. 18.

¹³A pesar de lo equívoco del título, Peter Gay se ha ocupado de la mentalidad victoriana en su obra *Schmitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XX*, Barcelona, Paidós, 2002. Este autor sostiene la tesis de que la mentalidad victoriana no fue exclusivamente un fenómeno inglés, sino que también afectó a Europa en general, en una época en que estaban implantados los diferentes imperios (germánico y austro-húngaro), e, incluso, repúblicas (Francia), de modo que se pueden establecer conexiones entre las diferentes ciudades europeas: Londres, París, Berlín, Viena. En el fondo, Gay emplea el término «victoriano» en un sentido amplio, que incluye la civilización occidental y, asimismo, sinónimos como «siglo XIX» (p. 26).

- ¹⁴ STRACHEY, Lytton: *La reina Victoria*, Barcelona, Lumen, 2008, p. 43.
- ¹⁵ STRACHEY, Lytton: *La reina Victoria*, Barcelona, Lumen, 2008, p. 238.
- ¹⁶ STRACHEY, Lytton: *La reina Victoria*, Barcelona, Lumen, 2008, p. 278.
- ¹⁷ BALMES, Jaime: «O'Connell», en *Obras Completas. Tomo VIII*, Madrid, BAC, 1950, p. 19 [Balmes se refiere a la asociación creada por O'Connell y que tuvo varios nombres, siendo conocida por lo general como Asociación Nacional].
- ¹⁸ MONTALBAN, Francisco J.; LLORCA, Bernardino; GARCÍA VILLOSLADA, Ricardo, *Historia de la Iglesia Católica. IV. Edad Moderna*, Madrid, BAC, 1963, p. 515.
- ¹⁹ HUGHES, Thomas: *Tomás Brown en la escuela*, Madrid, Calpe, 1923, vol. I, pp. 91-92.
- ²⁰ KER, Ian: *John Henry Newman. Una biografía*, Madrid, Palabra, 2010, 2ª. ed., p. 505.
- ²¹ SHRIMPTON, Paul: *A Catholic Eton? Newman's Oratory School*, Leominster, Gracewing, 2005 [Agradecemos al profesor Víctor García Ruiz, de la Universidad de Navarra y excelente traductor de la obra de Newman, la noticia de este libro, cuya recensión se ha publicado en el núm. 7 de la *Revista Catalana de Pedagogía* (2009-2010)].
- ²² NEWMAN, John Henry: *La vocación oratoriana*, Barcelona, La Hormiga de Oro, 2004, p. 383.
- ²³ HERRERA ORIA, Enrique: *Como educa Inglaterra*, Madrid, Biblioteca Técnica F.A.E. de Educación, 1932, pp. 82-83.
- ²⁴ HERRERA ORIA, Enrique: *La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares)*, Madrid, Bruno del Amo, 1931, p. 128.
- ²⁵ HERRERA ORIA, Enrique: *Como educa Inglaterra*, Madrid, Biblioteca Técnica F.A.E. de Educación, 1932, p. 84.
- ²⁶ HERRERA ORIA, Enrique: *Como educa Inglaterra*, Madrid, Biblioteca Técnica F.A.E. de Educación, 1932, p. 85.
- ²⁷ MONTALBAN, Francisco J.; LLORCA, Bernardino; GARCÍA VILLOSLADA, Ricardo, *Historia de la Iglesia Católica. IV. Edad Moderna*, Madrid, BAC, 1963, p. 513.
- ²⁸ BALMES, Jaime: «Del clero católico», en *Obras Completas. Tomo V*, Madrid, BAC, 1949, p. 841.
- ²⁹ BALMES, Jaime: «El doctor Newman, el puseísmo y una retractación extraordinaria», en *Obras Completas. Tomo VIII*, Madrid, BAC, 1950, p. 62.
- ³⁰ MONTALBAN, Francisco J.; LLORCA, Bernardino; GARCÍA VILLOSLADA, Ricardo, *Historia de la Iglesia Católica. IV. Edad Moderna*, Madrid, BAC, 1963, p. 524.
- ³¹ Antonio Garnica comenta que la ciudad de Sevilla pensó dedicar al cardenal Wiseman la calle en que vivió. Ahora bien, preveyendo la dificultad que la pronunciación de su nombre entrañaría para los residentes andaluces se optó por el nombre de Fabiola, su obra más representativa. Justamente, en esta casa de la calle Fabiola se encuentra actualmente la sede de la Fundación José Manuel Lara, que ha editado las dos obras dedicadas al Cardenal Wiseman del profesor Garnica que referimos en la presente comunicación.
- ³² GARNICA, Antonio: *Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2004, p. 16.
- ³³ GARNICA, Antonio (ed.): *La Sevilla de Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2003, p. 55; GARNICA, Antonio: *Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2004, p. 10.
- ³⁴ KEANE, Paul J.: «Wiseman y el Venerable Colegio Inglés (1818-1840)», GARNICA, Antonio (ed.): *La Sevilla de Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2003, pp. 89-118.
- ³⁵ Se puede establecer un paralelismo entre los cardenales Wiseman y Mercier, en el sentido que ambos fueron grandes intelectuales —el primero dedicado a la filología, el segundo a la filosofía en la Universidad Católica de Lovaina— pero que, a partir de un determinado momento de su vida, se decantaron por la acción pastoral, quedando su trabajo intelectual relegado a un segundo plano. La marcha a Inglaterra de Wiseman en 1840 marca este punto de inflexión, que en el caso de Mercier podemos fijar en el año 1906 cuando fue nombrado arzobispo de Malinas y primado de Bélgica.
- ³⁶ GARNICA, Antonio (ed.): *La Sevilla de Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2003, p. 73.
- ³⁷ GARNICA, Antonio (ed.): *La Sevilla de Nicolás Wiseman*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2003, p. 89.

**Influencias anglosajonas en la educación popular, educación
del tiempo libre, educación deportiva en España**

LOS BRITÁNICOS EN CANARIAS: SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Antonio S. Almeida Aguiar

aalmeida@dedu.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

La presencia británica en el archipiélago Canario supuso la incorporación de las islas al proceso de modernización de sus estructuras. En esta etapa de cambios, el último cuarto del siglo XIX y el primero del XX serán clave. La economía insular se incorpora al área de influencia del capital anglosajón, pasando a ocupar un lugar protagonista en el marco de las relaciones internacionales. Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX, el crecimiento económico de las islas estará controlado por las compañías inglesas establecidas en los puertos canarios: *Fyffes Ltd.*, *Elder Dempster Co. Ltd.*, *Yeoward Bros.*, etc. La Banca y los seguros son igualmente de capital europeo, que no dudan en invertir en el territorio insular aprovechando el sistema de Puertos Francos implantado en 1852 y apoyado mayoritariamente por los sectores dominantes de la sociedad. La intensificación de los intercambios comerciales y las crecientes relaciones culturales, principalmente con Inglaterra, propiciadas por el expansionismo ultramarino europeo de finales del siglo XIX, convirtió a los puertos canarios en importantes estacionamientos de suministros de carbón y un floreciente tráfico mercantil controlado por capital extranjero.

La posición intermedia de Canarias en el Atlántico las convierte, de esta manera, en un paso obligado para la navegación. Esta circunstancia constituiría un factor estimulante para el desarrollo turístico, casi siempre por iniciativa extranjera, que disfrutará de una sustanciosa red de vías de comunicación. Ejemplo de esto último fue el predominio que ejercieron las navieras inglesas. Hacia 1889 se localizan al menos 16 compañías marítimas dedicadas al transporte de turistas con las islas. Entre las más importantes se encontraban la *New Zealand Shipping Co.*, la *Union Castle Line* y la *Forwood Messrs.* de Londres; la *British and African Steamship Navigation Co.* de Liverpool; la *Woermann Linie* de Hamburgo; además las españolas *Sociedad de Navegación e Industria* (Barcelona) y *Cía. Trasatlántica española* (Cádiz), etc. En 1905 son ya 33 las navieras que efectúan sus atraques en las islas. De éstas, 27 recalaban

en Santa Cruz de Tenerife y 25 en el Puerto de La Luz. Las banderas se repartían de la siguiente forma: 17 eran inglesas, 5 alemanas y el resto en distintas nacionalidades como la española, francesa, italiana, etc. Ese mismo año aparecen nuevas compañías que alcanzaron un importante protagonismo en el sector turístico, como fueron la *Royal Mail Steam Packet Co.*, *White Star Line*, *The Nelson Line*, todas con base en Londres¹.

Esta beneficiosa influencia británica no podía pasar desapercibida entre los medios de comunicación isleños. Uno de los artículos localizados es bastante explícito en su título: *Inglaterra en Gran Canaria*. En él destacan las mejoras que se estaban realizando en la isla y las importantes repercusiones socio-económicas entre sus habitantes. El poder civilizador del pueblo inglés, es enarbolado como signo de progreso y distinción²:

El pueblo inglés, como todos los pueblos que gozan de vida robusta y plétórica, la esparce al exterior aplicando este exceso de energía y vitalidad al fomento de otros pueblos (...). Hemos entrado en la gran corriente de comercio que partiendo de la Gran Bretaña abraza en su amplísimo desarrollo y curso interminable un gran número de países (...). Las obras del puerto de refugio, dirigidas por una casa inglesa, avanzan y progresan con asombrosa rapidez (...). El movimiento de buques de vapor ingleses en las aguas de La Luz, sorprende: representa un número mayor que el de otras banderas. El tránsito de pasajeros de esa nación es grandísimo, y durante este invierno han sido más de mil los hijos de Inglaterra que nos han honrado con su visita (...). Muchos han fijado su residencia en este suelo (...).

La presencia de colonias extranjeras, principalmente ingleses, responden, por tanto, a los intereses comerciales, mercantiles y turísticos que se generan a través de los puertos. Los británicos contribuirán a la modernización de las islas, introduciendo el teléfono, la electrificación, el turismo y controlando, de igual modo, las grandes líneas marítimas. Las consecuencias fueron importantes: revalorización de la posición geográfica como plataforma en las rutas comerciales europeas hacia África y América; acercamiento a Europa y facilidades para la llegada de visitantes a las islas, iniciando la corriente turística; incremento de las exportaciones de productos agrícolas, etc.

Este nuevo grupo social formado por una burguesía extranjera, se comportará inicialmente, sin embargo, como un grupo cerrado en la mayoría de los casos, con espacios e instituciones propias de reunión, como *clubes* de recreo (*British Club*, *Las Palmas Cricket Club*, *Beach Club*, *Orotava Golf Club*, etc.); iglesia anglicana, cementerio británico, etc. A medida que pasan las generaciones, irán integrándose en la sociedad canaria, transmitiendo al conjunto de la sociedad un fuerte impulso. La colonia inglesa establecida en las islas practica sus costumbres, sus tradiciones, sus valores, su educación; en definitiva, su cultura. Esta anglonización trae consigo la introducción de una serie de actividades deportivas de gran tradición en Gran Bretaña, como el críquet, el croquet, el tenis, el golf, el fútbol, etc. En un primer momento, serán los súbditos extranjeros quienes lo practiquen, extendiéndose su difusión posteriormente a la burguesía local.

1. LOS INGLESES Y LA EDUCACIÓN EN CANARIAS

Son pocos los testimonios que hemos localizado sobre la participación de los ingleses en la educación formal en las islas. Los motivos son dos principalmente: el más importante, la tradición entre los ciudadanos del Imperio de enviar a las selectas *public schools* británicas a sus hijos a la temprana edad de siete años. La segunda es la escasez de instituciones

educativas, públicas y privadas en las islas, lo suficientemente atractivas como para que diesen respuesta a las exigentes tradiciones culturales burguesas de los súbditos de la corona.

Sobre la primera idea, podemos centrarnos en el ejemplo de uno de los *sportmen* más destacados de la colonia inglesa en Canarias: Sydney Head (1876-1945). Su primer hijo John Edward Head, sigue los pasos del ideal educativo del *gentleman* británico, que se trasmite de generación en generación. John Edward Head, nacido el 23 de noviembre de 1901, fue enviado a temprana edad a Inglaterra para iniciar los estudios en los prestigiosos colegios ingleses. De la primera etapa educativa, son pocos los datos que hemos localizado. El primer colegio en el que estuvo fue el *Elmburst School*, en St. Peter's Road (South Croydon). Inaugurado en 1869, era un colegio para chicos entre los cuatro y once años. Contaba con campos de *cricket*, *cross-country*, rugby, *soccer*, natación y tenis. Posteriormente, y a la edad de diecisiete años, ingresa como alumno internado en el reconocido *Tonbridge School*³. Esta *public school*, junto con *Repton* y *Sherborne* son ejemplos de escuelas elementales que a través de un proceso legal y el esfuerzo de distintos agentes educativos, se convirtieron en unas de las instituciones más prestigiosas de Inglaterra⁴. De igual manera, otros ingleses afincados en las islas, como Charles Howard Hamilton envió a su hijo Charles Howard J.R. en 1894, a la edad de quince años, al *Wimbledon College*, perteneciente a la orden de los jesuitas. El colegio disponía de gimnasio, campo de deporte, piscina y amplios terrenos de esparcimiento. Sus hermanos John y Joseph Howard ingresaron en el *Beaumont College*, colegio privado católico donde la práctica deportiva estaba basada en la gimnasia, la esgrima y el boxeo⁵. Lo mismo sucedería con otros vástagos nacidos en las islas, que fueron enviados a *Rugby School*, al *King's School Canterbury*, *Cheltenham ladies College*, etc. De esta forma, las familias de comerciantes afincadas en el archipiélago reflejan la jerarquía de valores burgueses, en este caso, a través de una educación privada y la práctica del deporte como elementos de distinción social.

Por otra parte, los escasos datos sobre iniciativas de crear escuelas por parte de los ingleses, prácticamente se reducen a testimonios orales o artículos de prensa. Y esto a pesar de que ya en 1896 informaba el vicecónsul Allan Maclean de la magnífica situación de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria para establecer una *public school*⁶:

Otra excelente inversión sería un buen colegio o internado de corte inglés para los niños de padres ingleses, sobre todo si han nacido en las colonias o en la India y encuentran muy riguroso el frío inglés (...). Dada la importancia que tiene el estudio de lenguas para cualquier joven inglés, asociar este colegio con alguno de las grandes colegios de nuestro país, daría una excelente oportunidad para ofrecer una enseñanza práctica de todas las lenguas comerciales modernas: español, francés, italiano (...). Imagino que este colegio contaría con un gran apoyo en Inglaterra, a la vez que supondrá una gran ventaja para los 300 súbditos británicos residentes aquí (...).

En la localidad de La Orotava (Tenerife), llegó a existir un *kindergarden* en una casa dirigida por Miss Margaret Rouse, a la que asistían media docena de niños ingleses. En la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, en las instalaciones del *British Club* y posteriormente en la calle Tomás Miller, hubo otro *kindergarden*. En éste último, asistían los hijos de aquellos canarios que tenían un contacto más directo con los miembros de la comunidad británica. En 1889 se anuncia en *El Telégrafo* un Colegio Inglés en Las Palmas de Gran Canaria. Igualmente, y con el anuncio de *A new School for Ladies*, el *The Canary Islands Review*

(nº24, 1903), único periódico inglés publicado en las Islas Canarias, insertaba entre sus páginas la noticia de la apertura de un colegio en Santa Cruz de Tenerife a cargo de Mrs. Davies, formada en la *University College de Banger*, y *Bachelor of Arts* de la *London University*⁷. En el currículo, además de una cuidadosa educación integral, aparecían como materias la música, pintura, matemáticas, literatura y cultura general. Por estos mismos años, ciudadanos británicos se incorporan a las plantillas del profesorado de colegios privados para impartir la asignatura de inglés. Es el caso de Carlos Ball (1847), Edmundo Wood (1847), Georgina Manly (1855), Mary Tremearne (1891), etc.⁸.

2. LA INCORPORACIÓN DEL DISCURSO FÍSICO-DEPORTIVO EN CANARIAS

Si la influencia inglesa en el ámbito de la escuela es prácticamente inexistente en las islas a finales del siglo XIX, no podemos decir lo mismo de la construcción del discurso educativo en torno al cuerpo y el deporte. El papel desempeñado por los británicos en Canarias es trascendental para entender cómo se incorpora la educación física y el deporte al entramado social del archipiélago. Si bien es cierto que no es la única vía en que el discurso educativo de las prácticas físicas llega a las islas, sí podemos afirmar que las mismas no se entendían sin la influencia británica. Podemos señalar varias tendencias para comprender este proceso de institucionalización:

1. La tendencia deportiva, por influencia británica principalmente.
2. La tendencia educativa, centrada en los colegios privados e institutos de segunda enseñanza.
3. La tendencia médico-higiénica, desarrollada por los galenos canarios formados en las universidades españolas y francesas.
4. La tendencia militar.

Estas cuatro tendencias no son lineales, y entre ellas se producen contactos e influencias que ayudarán a vertebrar el discurso sobre la educación física y el deporte. Tanto es así, que la población británica en el archipiélago dejará su impronta tanto en el ámbito de la educación no formal como en el de la práctica higiénica, lúdica y deportiva principalmente.

Los baños terrestres y marítimos se convierten a los largo del siglo XIX en espacios de socialización, tanto desde una perspectiva higiénica, en un primer momento, como de ocio con posterioridad. La benevolencia del clima de las islas, pronto sirvió de punto de destino para los ciudadanos británicos que veían en el archipiélago el remedio para sus males físicos. Gran parte de este atractivo se debió a los numerosos ciudadanos del Imperio que dejaban en sus relatos de viajes o en artículos en la prensa, las magníficas condiciones climatológicas del territorio insular. Es el caso de algunos textos, como *Narrative of a Voyage to Madeira, Tenerife and along the Shores of the Mediterranean* (William Wilde, 1844); *Grand Canary as a Health Resort for Consumptives and Others* (Mordey Douglas, 1887); *Madeira & the Canary Islands. A Handbook for Tourist* (Harold Lee, 1887); *Madeira and the Canary Islands. A practical and Complete Guide for the Use of Invalids and Tourist* (A. Brown, 1889), etc.

De esta manera, empiezan a proliferar en las islas, principalmente en Gran Canaria y Tenerife, pequeñas infraestructuras para dar respuesta a la incipiente demanda en torno a la toma de baños, iniciándose la «conquista» higiénica y lúdica de las aguas terrestres y marítimas por parte de los ingleses. La guía turística *A complete Description of the Canary Islands*

and of the Town of Las Palmas (1897), además de indicar que se podían alquilar botes de velas en el Puerto, señalaba que la gente en buenas condiciones físicas, tomaba baños en las aguas de Santa Catalina y del Conftal. En esta misma línea, se presenta en la Delegación de Gobierno de la capital grancanaria un proyecto de estatutos para la creación de la sociedad denominada *Beach Club* (1908). Su principal objeto fue la organización de actos de «sport» y de cultura a favor del turismo. Por este motivo, la sociedad adquirió terrenos para la celebración de juegos de pelota, tiro de pichón, etc.⁹. Al parecer, la sede era una casa de baño construida en madera y emplazada en la playa de Santa Catalina, entre los hoteles de Santa Catalina y Metropole. Sus pabellones y galerías albergaban una serie de instalaciones y servicios: baños de mar con duchas y vestuarios, billares, bibliotecas, comedor, salas de lectura, etc. El *Beach Club* se autotitulaba como «un club y un casino», siendo el único establecimiento para baños de mar del Archipiélago», con acceso directo a una playa tranquila y arenosa, «donde tienen lugar los baños mixtos», a diferencia de aquella compartimentación propia de otras localidades españolas. La fundación se debió casi con toda seguridad a miembros de la colonia inglesa de la isla, ya que su presidente era Mr. Davies.

En 1909, el vicecónsul británico y presidente del *British Club*, Peter Swanston, solicitaba la autorización de una caseta de baños en la playa para uso exclusivo de los socios. Otros miembros de la destacada sociedad inglesa, como Guillermo Seddon, solicitarían este tipo de instalaciones¹⁰. Junto a los documentos escritos, encontramos algunos planos del emplazamiento, características y dimensiones de las casetas, etc. Es el caso del expediente que se abre en el ayuntamiento ante la solicitud de John Croft, representante de la sociedad *Grand Canary Coaling Co. Ltd.*, para levantar una caseta con destino a baños, acogándose a lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley de Puertos y al 66 del Reglamento para el cumplimiento de dicha normativa¹¹. Junto a las solicitudes anteriores, encontramos muchas otras en términos similares que nos permiten comprobar cómo la playa se va convirtiendo de forma lenta pero progresivamente en un espacio de ocio, de relaciones familiares y sociales, integrándose en el entramado urbano de la ciudad. La procedencia de estas familias, relacionadas con la burguesía extranjera y local, así como profesionales liberales, indican con claridad quienes son los protagonistas de la «ocupación» lúdica de la playa a inicios del siglo XX. Incluso en 1911, la guía de la ciudad indicaba qué clase social disfrutaba de la principal playa de la isla¹²: *Las Canteras es la playa elegida por las familias pudientes de la ciudad para pasar las temporadas de verano.*

Precisamente cuando empieza a identificarse en las costas canarias iniciativas en la construcción de balnearios, por un lado, y por otro la extensión del uso de casetas de baño, surgirían los primeros proyectos de clubes náuticos. Estas asociaciones compartirían los espacios de la playa así como funciones similares a los establecimientos balnearios: son centros de encuentro, lugares de baño y espacio para la práctica de deportes acuáticos. Será en Gran Bretaña donde surge el origen de estas sociedades en el siglo XVIII. El *Water Club de Cork* (1720), el *Royal Thames Yacht Club* en Londres (1775), el *Royal Yacht Squadron* en Cowes (1815), el *Royal Yorkshire Yacht Club* (1847), y el *Royal Cornwall Yacht Club* (1872) entre otros, serían la puerta de inicio de este proceso. Precisamente, el club náutico británico fue la máxima expresión de aquella diferenciación y respetabilidad social del ocio. A finales de la era victoriana y eduardina, constituía un ambiente de rígida formalidad y exclusivis-

mo, donde sus afiliados pertenecían a la realeza, la aristocracia y demás clases altas. Los primeros clubs náuticos en Canarias se desarrollan en la primera década del siglo XX. El *Club Náutico de Tenerife* se constituyó oficialmente el 26 de diciembre de 1902 en el salón principal del *Casino de Tenerife*. Los fines del club en ese año eran principalmente deportivos: estimular y fomentar toda clase de ejercicios físicos, y en especial los marítimos. La meta siguiente era recreativa: organización de regatas, excursiones y otros festejos, entre los que se encontraban bailes y otros espectáculos públicos, con el objeto de allegar recursos para desarrollar sus fines sociales. Con la denominación de *Nuevo Club*, se fundaría el Club Náutico de Santa Cruz de La Palma en noviembre de 1904. su primera sede fue una casa solariega construida por encargo de José María Fierro. De acuerdo con sus estatutos fundacionales, el objetivo principal del club, además de lo cultural, era «estimular y fomentar toda clase de ejercicios físicos», entre los que se encontraban la esgrima, equitación, tiro al pichón y actividades náuticas¹³.

El *Club Náutico de Gran Canaria*, nacido en los salones del Gabinete Literario en 1908 por iniciativa de Gustavo Navarro Nieto, constituyó su primera junta directiva el 15 de marzo de ese mismo año¹⁴. Cinco días después, la prensa local publica el texto *Vida Deportiva*¹⁵. El apoyo incondicional a la construcción del Náutico es la idea final del texto, pero para llegar a ese punto, hace todo un manifiesto a favor de la educación física y del deporte en la educación de los jóvenes, de las nuevas generaciones. El discurso regeneracionista aparece de manera nítida al indicar el autor que *precisamente el abandono de ese aspecto de la educación constituye la primera de las causas de la decadencia española*¹⁶.

El modelo inglés sirve de ejemplo para justificar la fortaleza de una raza. Sus adolescentes, educados en un modelo donde el deporte forma parte esencial de la formación, se forjan como hombres vigorosos para la defensa de los valores patrióticos¹⁷. Sin embargo, la educación de los jóvenes españoles sigue anclada en un intelectualismo memorístico, por lo que el sport se convierte en una práctica a imitar¹⁸:

Esos sports a cuya práctica se consagran con tanto ardimiento y aptitudes, son una excelente escuela de vigorización muscular que además implica la formación de un espíritu capaz para las luchas cívicas en toda la escala y amplitud que comprende este término (...) ¿Por qué, sino por la firmeza de estas convicciones, ha restaurado Inglaterra los juegos olímpicos, después de haber creado y propagado a través de la tierra toda el culto de la fuerza en la única forma que puede hacerla amable, en la forma de disciplina y adiestración [sic] para las batallas de la vida? (...).

Finalmente, los ingleses se apresuraron a fundar en la ciudad toda una serie de clubes deportivos. De esta manera, ampliaban el reducido círculo familiar y social, y a través de ellos fue posible crear un universo social al margen de los núcleos familiares autónomos. Estos centros recreativos no eran tanto un lujo como una necesidad, un medio de mantener la moral y el sentido de cohesión de lo británico. Efectivamente, la creación del club deportivo respondería, por un lado, a la voluntad de asociación en torno a un deporte, y por otro a la necesidad de crear un centro de reunión social. Este espíritu asociativo no podría entenderse sin los cambios o nuevos ritmos de vida que las ciudades industriales y comerciales van imponiendo, con un tiempo laboral definido y compartimentado. De esta manera, aparece el ocio en oposición al trabajo en la sociedad occidental. Dunning, Murphy y Williams mencionan un hecho reconocido históricamente en torno al fútbol.

Su desarrollo no podría entenderse en el caso inglés sin la *Factory Act de 1847*, que instituía el sábado como medio día libre. Así fue como los distintos deportes y especialmente el fútbol tomó relevancia en los sábados de la clase trabajadora. Otros deportes como el golf, en el caso de Canarias, se practicaban entre semana, evidenciando de esta manera qué grupos sociales disfrutaban del tiempo libre necesario para jugarlo¹⁹.

Los principales clubes deportivos fundados en Gran Canaria fueron *Las Palmas Golf Club (1891)*, *Las Palmas Lawn Tennis Club (1895)*, *Las Palmas Cricket Club (1890)* y *Las Palmas Football Club (1894)*. A partir de estos centros, la burguesía canaria creará clubes deportivos a semejanza de los ingleses, no sólo como complemento de una educación marcadamente intelectual, sino como diferenciador social de una clase emergente en el panorama económico y social de las islas²⁰. Como ha indicado Hobsbawm, es indudable que el deporte *sirvió para crear nuevos modelos de vida y cohesión en la clase media*²¹. A partir de estos clubs, se crearán otros tantos entre la población local en el primer tercio del siglo XX, como el *Victoria*, el *Artexano*, el *Marino*, *Club Oriental*, el *Gran Canaria*, el *Porteño*, el *Central Sporting*, etc.

Una de las prácticas deportivas que más se extendió en el Archipiélago y en el resto del territorio español fue el ciclismo. De hecho, la segunda federación deportiva española fue la *Federación Velocipedista Española*, creada en 1895. El ciclismo en sus orígenes se forjó como una práctica adscrita a la burguesía, en la medida que se constituyó como un valor de distinción, progreso y dinamismo social. Pasear en bicicleta o realizar competiciones deportivas no era tan solo una moda, como algunos periodistas de la época señalaron; significaba una nueva forma de vivir que empezaba a consolidar nuevos valores en aquella sociedad. A lo largo del siglo XIX tiene lugar esta progresiva configuración de la bicicleta, culminando en la década de los noventa. Este vehículo autopropulsado se convierte en el artefacto de moda entre las clases altas, y sobre todo, entre las clases medias. En torno a la bicicleta aparecen sociedades desde las que se programan excursiones, se organizan carreras, se aúnan fuerzas para luchar por sus derechos y se impulsan revistas especializadas, en el contexto nacional, desde las que se vitorean las excelencias del ciclismo como medio de locomoción individual y ejercicio ideal para mejorar la salud²².

En las islas, la incorporación y extensión de la bicicleta estuvo en gran medida vinculada a los ingleses. Si bien es cierto que los ingleses en Canarias no crearon ninguna asociación específica sobre dicha práctica, no cabe duda de que muchas de las bicicletas que paseaban por las principales ciudades del Archipiélago llegaron en los barcos procedentes de Inglaterra. Así lo hace constar un artículo publicado en *El Veloç Sport* de Madrid, en referencia al ciclismo de Tenerife: «*Algunas señoras inglesas de las que acuden a pasar aquí el invierno, traen sus máquinas, y esto creo que será un estímulo para que pronto tengamos buen número de compañeras de pedales*»²³. Podemos señalar, tomando como fuente primaria la prensa, que en diciembre de 1897 queda constituido el primer *Club Velocipedico de Las Palmas*. En los salones de la *Unión Filarmónica*, la junta organizadora convoca a los aficionados con objeto de aprobar el reglamento y nombrar la Junta Directiva²⁴. Un año después, se inaugura con una excursión al Monte un nuevo centro ciclista denominado *Club Ciclista Canario*²⁵.

Este asociacionismo que desde finales del siglo XIX aparece en las principales ciudades canarias responde a las necesidades ocio-culturales de la ascendente burguesía local, que una vez más veían en dichos establecimientos una manera de distinción social al

modo de las instituciones británicas fundadas en las islas. Fueron los hijos de la burguesía comercial quienes protagonizaron el proceso de deportivizar a la sociedad canaria con sus fiestas, competiciones y paseos. El deporte era entendido como un valor de modernidad, de cambio y distinción social, característico en una civilización en progreso.

Uno de los primeros deportes que en Inglaterra introdujo la especialización y las apuestas en las competiciones fueron las carreras de caballos. En el siglo XVIII, era normal la competición entre los miembros de las clases acomodados montando su propio caballo, aunque pronto comenzó a extenderse la práctica de contratar a un *jockey* profesional. En las islas, las carreras de caballos tienen un doble origen. Uno más remoto, que estaría vinculado a la implantación de juegos competitivos importados por los primeros conquistadores que vinieron de la Península. Su práctica se desarrollaría principalmente en las fiestas tradicionales de carácter religioso, que entre sus actos festivos realizaban las conocidas *carreras de sortijas*. Estas competiciones alcanzarán una gran popularidad en el siglo XIX, con su extensión en los centros hoteleros, destacando por encima de todas las carreras organizadas en el tinerfeño *Hotel Taoro*. Por otro lado, encontraríamos un origen más cercano de las carreras de caballos en relación a las actividades importadas por los ingleses, que pronto alcanzarían una considerable difusión en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Desde la temprana fecha de 1863, se había formado en Tenerife una sociedad de acciones para establecer un circo equestre y picadero, dirigido por un joven portugués. Entre los miembros de la sociedad, se encontraban Juan Cumella, el inglés Robert W. Edwards, Tomás F. Carpenter, José Madan e Hipólito A. d'Ornellas. Pero será a partir de la década de 1890 cuando la prensa testimonia el creciente interés de la sociedad en estas prácticas. La proliferación de las carreras en las distintas fiestas hizo que pronto surgieran voces solicitando a la iniciativa privada la creación de un hipódromo en Las Palmas de Gran Canaria. Así en 1901, *La Patria* recoge una escueta noticia en estos términos: *proyéctase en esta ciudad la construcción de un hipódromo*²⁶. Las noticias de las carreras celebradas en Inglaterra, como las conocidas de Cambridgeshire, eran seguidas igualmente por la prensa local. Estas noticias llegaban por telegrama a algunos súbditos extranjeros como Otto Netzer, que se encargaba de distribuirla a los medios con posterioridad²⁷.

El excursionismo como práctica física vinculada a la salud y al ocio que empieza a desarrollarse entre los miembros de la sociedad local a principios del siglo pasado, tenían cierta tradición entre la población inglesa del archipiélago. Desde 1857, existía en Londres el *Alpine Club*, sociedad dedicada al estudio y disfrute de la naturaleza, y en particular de la montaña. Como indicamos al inicio del texto, muchos viajeros ingleses llegaban a las islas buscando la naturaleza salvaje del interior de los valles. Uno de ellos fue Isaac Latimer²⁸. En una de sus estancias en la isla de Gran Canaria (1887), aprovechó sus ratos de descanso en la Fonda de Europa para redactar unas líneas sobre sus excursiones en la isla. Años después, sociedades isleñas como el *Club Gímástico* (1907) organizan excursiones al Faro de la Isleta, la Caldera de Bandama o la vuelta a la isla, como parte de los *ejercicios propios de la educación física*.

CONCLUSIONES

La llegada del deporte a Canarias se produce al incorporarse las islas al entramado imperial de la economía expansionista del pueblo británico. La construcción del Puerto Refugio de La Luz en Las Palmas de Gran Canaria a partir de 1883, supuso el establecimiento de una incipiente burguesía extranjera. Este nuevo grupo social formará una comunidad con instituciones propias, ocupando un lugar relevante las dedicadas a las prácticas físico-deportivas. A medida que pasan las generaciones, irán integrándose en la sociedad canaria, transmitiendo al conjunto de la sociedad un fuerte impulso. Los deportes ingleses, al introducirse en la vida social de las ciudades capitalinas como una nueva posibilidad de divertimento o práctica colectiva al aire libre, puede ser entendida como una importante innovación social. Los deportes y las actividades físicas que los ingleses difundieron podemos entenderlos como una nueva ejercitación corporal que se ofrecía a la experiencia diaria, al tiempo libre que se iba imponiendo en las sociedades occidentales a finales del siglo XIX. Esta dinámica tuvo dos fases principales en las islas. La primera, desde la segunda mitad del siglo XIX a principios del siglo XX, donde fueron los ciudadanos ingleses, principalmente los marinos y burguesía establecida en las capitales de las islas, los que practicaban los deportes y otras actividades físicas; y la segunda, en el primer cuarto del siglo XX, dónde se crean los principales clubes isleños, con la creación de competiciones, reglamentos, campos, en definitiva, el entramado del proceso de deportivización.

Otro dato que no debemos olvidar y que hemos señalado en este trabajo, es que la presencia y tradiciones de los ciudadanos británicos en las islas, no queda circunscrita únicamente a los miembros de la comunidad inglesa. Además de sus deportes, transmitirían a la burguesía local su preocupación por el cuidado del cuerpo en todos sus ámbitos, principalmente en el deportivo, en el educativo y el higiénico. De ahí que muchos intelectuales de la época apunten la mirada hacia las Islas Británicas y utilicen su posición de dominio económico mundial para justificar los poderosos beneficios que ha obtenido la educación física en ese pueblo. Así, para los grupos de poder local, la práctica de determinadas actividades físico-deportivas (tenis, gimnasia, ciclismo, golf, etc.), era entendida como signo de distinción y progreso. Por ello, promoverán un modelo más «civilizado», regulado y sistemático, que además de ser beneficioso para la salud, tanto moral como física, divierte y entretiene. La difusión del deporte y la educación física como modelo recreativo-educativo burgués, no es más que la legitimación de un modelo de vida liberal, basado en la iniciativa, el dinamismo y el progreso individual.

NOTAS

¹ ALMEIDA, A.: Británicos, deporte y burguesía en una ciudad atlántica [Las Palmas de Gran Canaria, 1880-1914], Las Palmas de Gran Canaria, Ayuntamiento de L.P.G.C.- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2005, 285 páginas.

² El Liberal, 11 de mayo de 1888.

³ En la página 510 del libro de registro, correspondiente al año 1918 aparecen los siguientes datos: «HEAD, John Edward. 1918-19. School House. Elder son of Sydney Herbert Montague Head. B. 1901. Football XV, 1918, 19; Bisley VIII, 1919. Engineer; with the Grand Canary Coaling Co.; Las Palmas. (c/o The Grand Canary Coaling, S. America, Las Palmas de Gran Canaria, Apartado 12).

⁴ ALMEIDA, A.: Sydney Head: los orígenes del deporte y la sociedad británica en Las Palmas de Gran Canaria (1894-1945), Las Palmas de Gran Canaria, La Caja de Canarias, 2005, 201 páginas.

⁵ GUIMERÁ, A.: La Casa Hamilton: una empresa británica en Canarias (1837-1987), Santa Cruz de Tenerife, 1989, p. 64.

⁶ GONZÁLEZ, M. I.: La convivencia anglocanaria: estudio sociocultural y lingüístico (1880-1914), Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, 1995, p. 352.

⁷ ALMEIDA, A.: «The Canary Islands Review (1903-1904): fuente para una historia social del deporte inglés en Gran Canaria», XV Coloquio de Historia Canario-Americana, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, CD ROM.

⁸ VERA, M.ª: La enseñanza de las lenguas extranjeras en la isla de Gran Canaria en el siglo XIX, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2005.

⁹ Diario de Las Palmas, 1 de octubre de 1908.

¹⁰ ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL DE LAS PALMAS (en adelante AHPLP), n° inventario 21, legajo 26, expediente 609. La solicitud la hizo el representante del Mr. Seddon, don Agustín Martínón y Navarro.

¹¹ AHPLP, n° inventario 21, legajo 26, expediente 636.

¹² ENRÍQUEZ, R.: Guía de la Ciudad de Las Palmas y de la isla de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Imprenta Juan Vidal, 1911, p.47.

¹³ ALMEIDA, A.: Higienismo, salud y educación física en Canarias (1850-1914), Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Idea, 2007.

¹⁴ RAMÍREZ, M. y GALVÁN, E.: El Real Club Náutico de Gran Canaria, 1908-2000. Deporte, cultura y relaciones humanas en una sociedad atlántica, Las Palmas de Gran Canaria, Real Club Náutico de Gran Canaria, 2000, p.53.

¹⁵ Diario de Las Palmas, 7 de diciembre de 1908.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ La influencia de los ciudadanos extranjeros, principalmente británicos, también aparece entre los socios fundadores del Club Náutico de Gran Canaria. Entre ellos localizamos a Fisher, Bryun, Marth y Miller. En el Náutico de Tenerife, citaremos a Hamilton, Hardisson y Wolfson.

¹⁸ Diario de Las Palmas, 7 de diciembre de 1908.

¹⁹ DUNNING, MURPHY y WILLIAMS: The roots of football hooliganism. An historical and sociological study, London, Routledge, 1990.

²⁰ ALMEIDA, A.: «Los británicos y el deporte en Canarias», *Canarii. Revista de Historia del Archipiélago*, n°18, Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Canaria Archipiélago 2021, 2010, pp.4-6.

²¹ HOBBSAWM, E.: La era del Imperio, 1875-1914, Barcelona, Labor, 1990, 183.

²² IZQUIERDO, E.: La bicicleta en la España del último cuarto del siglo XIX, Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2000.

²³ El Veloz Sport, n° 384, septiembre de 1897.

²⁴ Diario de Las Palmas, 7 de diciembre de 1897.

²⁵ El Cronista, 13 de abril de 1897 y La Patria, 14 de abril de 1898.

²⁶ La Patria, 14 de octubre de 1901.

²⁷ Diario de Las Palmas, 27 de octubre de 1910.

²⁸ Además de los muchos artículos publicados en la prensa local sobre sus viajes, la principal obra que escribió sobre Canarias fue *A summer Climate in Winter. Notes of a travel in the Islands of Tenerife and Gran Canary, Plymouth, Wester Daily Mercury*, 1887.

LA MUJER, ENTRE EL PURITANISMO VICTORIANO Y LA MODERNIDAD DEPORTIVA. SU INCIDENCIA EN LA CATALUÑA NOVECENTISTA

Raquel Cercós i Raichs

raquelcercos@gmail.com

Karina Rivas Guzmán

krivas@ub.edu

Universidad de Barcelona

El 10 de febrero de 2011 se cumplían cien años de la publicación del *Almanach dels Noucentistes*. Todo un ideario de la modernidad en cuya portada, diseñada por Josep Aragay, aparecen –junto a Homero y Goethe– los nombres de una generación de pintores, escultores, poetas, políticos, filósofos, músicos y pedagogos, todos en estrecha colaboración, aunando todo su arte y su ciencia para reivindicar un ideal social donde juventud y virilidad servían como valuarte para oponerse al ya decadente modernismo.

Un demiurgo les ha bautizado como *noucentistes*, él también lo es. Nos referimos a Eugeni d'Ors que, como ya hiciera Goethe en Weimar y más tarde Gentile en Italia, se erigirá como pedagogo y orientador de la política cultural catalana. Así, en las páginas del *Almanach*, y al lado de Xènius aparecen, entre otros, Eladi Homs, Joaquín Torres García, Joan Llongueres, Josep Pijoan y Joan Palau Vera. Responsables, todos ellos, de llevar a cabo una labor pedagógica en vistas a la regeneración del pueblo catalán.

Desde la pedagogía antropológica elaborada por d'Ors se empieza por el hombre para recalcar en su educación. Y como si de una escultura tallada en mármol se tratase, el hombre, se presenta ante nosotros de forma tridimensional: es él un ser que piensa (*homo sapiens*) caracterizado por conocer; juega (*homo ludens*) porque valora aspectos estético-morales y trabaja (*homo faber*) por el hecho de producir (Vilanou, 2008, p.138).

Así, la pedagogía orsiana, se traduce en la *pedagogía del hombre que trabaja y juega*. En ella priman el valor del trabajo –entendido como el esfuerzo que vence resistencias– y el juego –como actividad interior que consiste en complacerse con la propia potencia que vence toda suerte de fatalidades exteriores a fuerza de decidir–. El educando, por tanto, actuará (trabjará) y contemplará (jugará). Eugeni d'Ors entendía que relacionarse con el medio es cerciorarse que uno no es el medio y este es hostil. Sólo la libertad del hombre puede reducir la resistencia a base de trabajo y juego, ambos configuradores de actividades. La primera de carácter instrumental y la segunda gratuita. Las dos, según Octavi Fullat, quieren ordenar el mundo exterior, una lo hace tecnocientíficamente, la otra según estética o bien deporte (1988, p. XLVIII).

EL GENTLEMAN Y LA BEN PLANTADA: LOS IDEALES DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD NOVOCENTISTAS

Un discurso educativo, el novocentista, nutrido del clasicismo y los ideales de la *Paideia* griega siempre en busca del orden y la armonía. De hecho, el paisaje que ofrece el Mediterráneo, junto con el redescubrimiento y el inicio de las excavaciones emprendidas el año 1906 por Puig i Cadafalch en Ampurias, ofrecieron más consistencia a la hora de avalar el retorno al modelo helénico donde la virtud y la belleza seguían los cánones del ideal del *aner kalos kai aghatos*. Nos referimos a un ideal ya asumido en el siglo XVIII por las corrientes neoclásicas alemanas de la mano de Winckelmann y Schiller pero que en los albores del siglo XX arribó a Cataluña a través del Canal de la Mancha, procedente de los paradigmas estético-morales asumidos en las *public schools* y las universidades de Oxford y Cambridge.

Y los símbolos hacen al hombre, y de la Inglaterra victoriana nos llega un prototipo de masculinidad encarnado bajo el ideal del *gentleman* cuyos valores eran los que mejor se adaptaban a los propósitos orsianos. Tanto es así que para Xènius, la sensibilidad del *gentleman* da a la vida un sentido estético, de delicadeza; y su disciplina, un sentido ético (d'Ors, 1990, p.86).

Imperante era pues, fundar colegios para educar a los futuros *gentlemen* catalanes. De ese modo, y tomando como modelo las *public schools* inglesas, los jóvenes pupilos mediante una férrea educación del carácter, adquirirían las destrezas para, más tarde, ser los responsables de llevar las riendas del país¹.

En 1906 Joan Palau Vera funda el Colegio Mont d'Or². Un centro privado de carácter elitista económicamente hablando y ubicado en el barrio barcelonés de la Bonanova. Tres años más tarde Palau se traslada a Terrassa -otro feudo *novocentista*-. En el nuevo colegio, bautizado con el mismo nombre, y ya funcionando a modo de internado, el pedagogo catalán pudo aplicar toda una pedagogía de la masculinidad³. Una pedagogía que, como ya hiciera por primera vez Thomas Arnold, en la *public school* de Rugby se valía del deporte, la cultura y la instrucción moral para llevar a cabo la educación cívica de los jóvenes muchachos.

Esta ambiciosa tarea, la regeneración de todo un pueblo, evidentemente no podía basarse únicamente en la educación de los hombres. Por ese motivo, Eugeni d'Ors y, naturalmente, el conjunto de pedagogos que apoyaban su labor, se percataron de la necesidad de instruir a la mujer fuera del ámbito doméstico. Ella también debía institucionalizarse. Porque la mujer, al igual que la patria, necesita de cimientos, de los ritmos eternos; de instituciones para recibir las enseñanzas que le permitirán ser una buena madre y esposa.

Si el *gentleman*, como hemos mencionado anteriormente, satisfacía las exigencias de los nuevos valores para con la sociedad catalana de principios de siglo XX, Teresa, la *Ben Plantada* -prototipo ideado por d'Ors- aporta los cánones éticos y estéticos de la mujer. Se trata de una representación más del «eterno femenino», concepto nacido en la edad media y vuelto a codificar por Goethe, el que ahora le ofrecía a Xènius el primer bastión por donde empezar a forjar el símbolo de la *Ben Plantada*. Así, la mujer, tal y como clamaba el filósofo catalán, deviene proporción, orden, calma, contención, armonía y *seny*.

Al acercamos a la vertiente estética, las esculturas de Josep Clarà, ejemplifican a la perfección el nuevo arquetipo de la feminidad novocentista. Así, en su obra bautizada como *La Diosa* (1908-1910)⁴ se percibe un claro el retorno al clasicismo. Clarà, talla un cuerpo robusto y de apariencia saludable. Un ideal hecho mármol alejado de aquel

canon enaltecido por el modernismo, cuya belleza venía representada por una mujer enfermiza de cuerpo frágil, casi volátil.

El novocentismo, por tanto, abría, nuevos significados, nuevas posibilidades de acceso a la formación académica y a la práctica deportiva. Ahora, el cuerpo y el alma femeninas se encontraban estrechamente entrelazados, dando sentido al aforismo de Juvenal *mens sana in corpore sano* (*Sátira*, X). De hecho, la idea de modernidad femenina tomaba, de la mujer deportista y de la intelectual, los valores de salud, educación y belleza. Una concepción moral que, aún así, continuaba regida por los cánones del eterno femenino: beatitud, delicadeza, modestia, moderación, sensibilidad y espíritu maternal.

De ese modo, bajo el lema «Feminidad, Cultura y Deporte» se ocultaba un discurso en el que se enfatizaba la necesidad de la práctica deportiva en las mujeres, pero al mismo tiempo, exigía que éstas fueran solteras, pues el deporte no era un fin en sí mismo, sino la vía para hacer posible la regeneración de la raza catalana. Únicamente las mujeres cultas, fuertes y saludables, darían a luz una nueva generación capacitada para hacer frente a los avatares de un futuro incierto, plagado de cambios y continuas transformaciones.

Evidentemente la práctica deportiva moderna, inicialmente configurada a fin de proclamar la hegemonía y superioridad del hombre burgués, de reafirmar su dominación, no resta exenta de contradicciones ni de ambivalencias. De hecho, como apunta Hargreaves (1993, pp. 113-114), esta hegemonía no es total, sino más bien un proceso constantemente cambiante que incorpora características reaccionarias y liberadoras para ambos sexos.

Por esa razón, la acomodación y colaboración por parte de las mujeres con los patrones existentes de discriminación en el deporte, no nos debe resultar extraño. Del mismo modo, la oposición a los cánones de feminidad asignados por el hombre a fin de alterarlos, ha constituido una lucha constante desde las posiciones más liberales. En definitiva, se trata de una férrea controversia en torno a los significados por el uso legítimo del cuerpo femenino que tuvo lugar, primero en la Inglaterra victoriana y, claro está, años después, en la Cataluña novocentista.

MUJER Y DEPORTE EN LA INGLATERRA VICTORIANA: CONFORMISMOS, LUCHAS Y RESISTENCIAS

La conquista tanto de las aulas de los colegios y universidades como de los verdes campos deportivos por parte de las mujeres tuvo que hacer frente a prejuicios y resistencias muchas de ellas auspiciadas por los discursos médicos aprestados en demostrar «científicamente» la inferioridad física e intelectual de la mujer. De hecho, eminentes doctores como Edward Clarke de la Universidad de Harvard o el Dr. Henry Maudsley de la Universidad de Londres, en 1870, se negaban a admitir el acceso de la mujer a la educación superior. Para estos científicos, la educación de talante «masculino» representaba un riesgo para la salud de las féminas así como para el futuro de su prole. Además, la ginecología, que había hecho del cuerpo de la mujer una patología, alertaba sobre el desprendimiento de los delicados órganos desaconsejando la realización de ejercicios violentos.

En una época, donde el puritanismo y la doble moral, concebía la sexualidad fuera de los fines reproductivos como un vicio, y el onanismo una disfunción mental que se debía erradicar, la actividad física ejercida por las mujeres se consideraba altamente peligrosa. El temor se

centraba en la posibilidad que la mujer tomara conciencia de su propio cuerpo, descubriera su sexualidad y la capacidad de obtener placer. El cuerpo de la mujer necesariamente debía ser educado, regularizado y controlado, porque a los ojos de determinados modelos pedagógicos resultaba un cuerpo molesto al que no se le debía permitir actuar autónomamente.

Porque la medicina, pero también la pedagogía -ambas disciplinas compartiendo la preocupación por la salud y la educación de los infantes durante todo el siglo XIX- en continua interacción con el poder y la ideología dominante, y frente a los problemas sociales, se ha visto obligada a plantear propuestas y a tomar iniciativas que, condicionadas por el discurso imperante, a menudo han contribuido a la perpetuación de actos de dominación, ya sean de clase o de género⁵.

En la Inglaterra victoriana de mediados del siglo XIX, la educación femenina se caracterizaba por ser fundamentalmente afectiva, ordenada a partir de los sentimientos, la moral y la religión. Con ello se pretendía ofrecer a las estudiantes las mejores oportunidades para poder acceder a un buen casamiento para luego poder ejercer las funciones que, desde el determinismo biológico, estaba llamadas a profesar: ser una esposa y madre ejemplar.

Constrañidas bajo unas estrictas normas de conducta corporal impuestas por la sociedad puritana, las mujeres se veían obligadas a permanecer delicadas, frágiles y elegantes. De ese modo, el ejercicio físico llevado a cabo en las típicas escuelas para chicas se limitaba a los paseos, el baile y los ejercicios calisténicos permaneciendo alejadas de cualquier tipo de práctica deportiva. La razón radicaba en los valores inherentes a estas actividades «vigorosas» como pueden ser la fuerza, la resistencia o la velocidad percibidas como enemigas de la femineidad. Además, las características psicológicas que desarrollaba el deporte como la agresividad, la independencia también entraban en contradicción con los estándares victorianos de mujeres modestas y sumisas.

Por el contrario, en la segunda mitad del siglo XIX, la práctica deportiva era ya una realidad en la mayoría de currículums de las *public schools* masculinas. Dos factores fueron determinantes: por un lado el éxito rotundo de la novela *Tom Brown's Schooldays*, escrita el 1857 por Thomas Hughes (1822-1896), pupilo de Arnold en la escuela de Rugby, y por el otro, la creación del movimiento *Muscular Christianity* en 1860 a cargo de Charles Kingsley (1819-1875). Fue a partir de entonces cuando se generalizó, en las mentalidades de los *Headmasters*, el convencimiento de las potencialidades del deporte. Gracias a su práctica, valores como la valentía, la frialdad, el dominio de sí mismo, la capacidad de liderazgo, el respeto hacia el contrario y el *fair play* podían desarrollarse. Los juegos quedarían así legitimados como un laboratorio de construcción del carácter (Almeida, 2004, p. 135).

Igualmente, y gracias a las campañas propiciadas por el movimiento encabezado por Kingsley, se formalizó un nuevo arquetipo de *gentleman*. Un ideal de masculinidad expresado por el *Thumos*, es decir, un hombre fuerte, corpulento, valeroso, un *gentleman* con gran agresividad física, un caballero enérgico, con espíritu fiero, lleno de vigor y potencia sexual. Así pues, lo que distingue ahora al auténtico *sportive Christian gentleman* es una *mens fervida in corpore laertoso* (mente ardiente en un cuerpo musculoso), expresión que con el paso del tiempo hizo suya Pierre Fredy, barón de Coubertin. El culto por los deportes del movimiento *Muscular Christianity*, cuyo lema era el del *Godliness and Manliness* (santidad y virilidad) propició la aparición del prototipo del *muscular gentleman*, un héroe hiperviril, un hombre que debe cuidar su

cuerpo, el cual —como si de una máquina se tratara— había de mantenerse fuerte, musculoso y limpio. Como señala Barbero (1993, p. 16), la hombría quedaba definida como un «ideal moral», como una auténtica forma de ser y, desde esa perspectiva, «ser» deportista equivalía a ser caballeroso, viril y también poco dado a complicaciones de orden intelectual⁶.

Hablamos de un estereotipo masculino construido a partir de la completa diferenciación de todos aquellos valores y actitudes entendidas como femeninas. De hecho, para el *Muscular Christian gentleman*, el único rol de la mujer en el deporte se limitaba al de espectadora. Desde una actitud marcadamente chovinista y sexista se perpetuaba la división entre las esferas pública y privada. La práctica deportiva femenina era concebida como algo ofensivo, pues no solo suponía su intromisión a un exclusivo feudo hecho por y para los hombres sino que también, los roles adquiridos por las mujeres mediante la práctica de estas actividades entraban en profunda contradicción con los patrones que la sociedad puritana les tenía asignados.

Aún así, los discursos en pro de la educación superior femenina y a favor de la introducción de la actividad física nunca fueron silenciados⁷. Es más, insignes filósofos de la talla de Herbert Spencer no cesaron en proclamar su disconformidad frente a lo que ellos entendían como un erróneo estándar de feminidad responsable de negar la educación física en las escuelas para señoritas (1910, p.137).

A todo ello debemos sumar la labor de muchas mujeres que, sintiéndose incómodas con aquel ideal de feminidad que se veían obligadas a representar, empezaron a exigir el derecho a la participación política, a la educación superior al tiempo que denunciaban la doble moral sexual y la falacia de muchos argumentos científicos conformados a partir de un discurso androcéntrico, misógino y por tanto sesgado a la hora de explicar a la mujer.

Destacamos, en primer lugar la labor de Dorotea Beale (1831-1906). La que fuera Directora del Cheltenham Ladies' College, y fundadora del St. Hilda's College en Oxford, también se la reconoce por la creación de una escuela de formación de profesoras en 1884. A parte de su labor educativa, formó parte de grupos de discusión de la *Kensington Society*, precursor de la *London Society for Womens Suffrage*. Pero ante todo, la importancia de esta mujer descansa en sus aportaciones y discursos a favor de la educación tanto física como intelectual de la mujer. A todo ello, no podemos dejar de mencionar sus profundas convicciones en contra de la práctica deportiva femenina para, años después permitir las en sus escuelas. Sin duda, el rescatar algunas de sus manifestaciones y pensamientos, nos permite una mejor comprensión de las múltiples contradicciones, luchas y resistencias que se dieron en un país y época convulsa como fue la Inglaterra victoriana.

De ahí que recojamos los argumentos vertidos con motivo de la *Royal Commission on Education* celebrado en 1868 donde Bale, claramente se posiciona en contra de la práctica de ejercicios «vigorosos» y al aire libre. A su entender, tanto el críquet como del croquet pueden llegar a malograr la salud de las chicas al estar expuestas a las inclemencias del tiempo. Además, las chicas, al practicar estas actividades se ven forzadas a realizar extrañas posturas corporales que no concuerdan con los ideales estéticos de belleza, y gracia. Así, según Bale: *The vigorous exercise which boys get from cricket, etc, must be supplied in the case of girls by walking and calisthenic exercises. We have a room specially fitted up with swings, etc. it is to be wished that croquet could be abolished; it gives no proper exercise, induces colds, and places the body in a crooked posture...* (McCrone, 1984, pp. 118-119).

Aunque se la considera como una de las pioneras en la introducción de la gimnasia sueca en Inglaterra, y con ello a la creación de gimnasios en sus colegios, también es cierto, y como ha quedado demostrado en el párrafo anterior, que opuso muchas resistencias a aquellas actividades físicas que no se adaptaban a los requisitos de un ideal de mujer delicada y frágil, es decir, el llamado «sexo débil». De hecho, no fue hasta 1890 cuando finalmente ordenó la adquisición de unos terrenos para practicar, de manera experimental, juegos deportivos. Sin duda la directora del Cheltenham Ladies' College se había percatado que la introducción de los deportes en el currículo escolar femenino era ya inevitable.

Pensemos que en 1877, colegios de señoritas como el St. Andrews School, el St. Leonards School, y Rodean School ya habían adoptado muchas de las características de las *public schools* masculinas y los juegos de equipo fueron una de ellas.

Está claro que la relevancia adquirida por los deportes en los colegios para chicos, así como el prestigio que suponía para la clase bienestante ser considerado un auténtico *gentleman*, no dejó indiferente a las reformadoras de la educación femenina. Además, cabe señalar que, gran parte de las directoras de colegios para chicas, habían sido la primera generación formada en las universidades de Oxford y Cambridge. Mujeres que habían estudiado los clásicos, pisado los verdes campos de fútbol y críquet y, naturalmente, observado los torneos y competiciones deportivas que allí se celebraban. Así pues, no es de extrañar que fueran ellas las responsables de modificar el currículo de educación femenina tanto el académico como el de educación física. De esa manera, cada vez se observaban más puntos de comunión entre los colegios exclusivos para chicas y las *public schools* masculinas.

Otra mujer, otra educadora y sufragista llamada Louisa Lumsden (1840-1935), tuvo mucho que ver con la introducción del deporte con el objetivo mejorar el desarrollo del carácter y del intelecto de sus alumnas. Original de Aberdeen, Escocia, cursó sus estudios superiores en Girton College⁸, donde en 1873 y, tras superar los exámenes de la universidad de Cambridge, se licenció con honores en Estudios Clásicos. Sus méritos como estudiante le supusieron la oportunidad de dirigir el St Leonard's, una escuela de señoritas que se acababa de fundar. Como directora introdujo en el currículo del colegio materias entendidas como típicamente masculinas. Nos referimos al estudio de las matemáticas y, como no, a la introducción de los juegos deportivos. De hecho fue esta mujer la responsable de implantar el Lacrosse⁹ en los colegios femeninos del Reino Unido.

Fue en 1884 en la ciudad de Montreal, donde Lumsden, tuvo la oportunidad de asistir a un partido entre los indios Canghuwaya y el Montreal Club. La fascinación por ese juego queda reflejada en una carta dirigida a su familia: *It is a wonderful game, beautiful and graceful. (I was so charmed with it that I introduced it at St Leonard's* (McCrone, 1988, p.72).

Las virtudes que ofrecían las actividades físicas como el lacrosse, el críquet o el jockey eran alabadas por la directora del St Leonard's y no cesaba en su empeño de demostrar que la práctica deportiva en ningún caso entraba en contradicción con la femineidad. Indudablemente, para Lumsden, los deportes generan belleza, gracia, lucidez mental, buena salud, y templanza en los nervios, resultando, además, el mejor medio para la adquisición de valores morales como el *self-control*, la generosidad o el coraje, atributos esenciales tanto para chicas como para los chicos.

Pero también es cierto que, a fin de no romper completamente con los estándares victorianos y debido al temor de ser descalificadas socialmente, a las chicas se les inducía a no pensar en el deporte como una actividad que proporciona fortaleza y vigor, -valores considerados exclusivamente masculinos, puesto que la «muscularidad» es un signo del poder masculino que implica sexualidad-sino a entender su práctica como fin para mantener un estado saludable y modelar su carácter acorde con lo que suponía devenir una lady.

Hacia 1914 los colegios femeninos de Oxford y Cambridge ya contaban con una elaborada estructura para practicar deportes. Clubs, entrenadores, competiciones entre diferentes escuelas así como la posibilidad de participar en deportes tan variados como el tenis, el golf, el croquet, la natación, el remo, el ciclismo, la gimnasia, el jockey, críquet y lacrosse. Aún así el fútbol, rugby o el boxeo, y sólo para poner un ejemplo, no entraron en los colegios femeninos. Los argumentos esbozados a lo largo de estas líneas dan fe de su porqué.

Y es que, para las mujeres, el hecho de tener que demostrar constantemente su feminidad, hace entender que el deporte fue y continua siendo una actividad cultural sexista donde la mujer es vista como «el otro», «el segundo sexo». De hecho concordamos con García Ferrando (1989, p. 76) al entender que el ideal victoriano en la Inglaterra del siglo XIX, juntamente con los discursos científicos que abogaron por la separación por sexos en la práctica deportiva por cuestiones «supuestamente» de carácter biológico, influyó de manera determinante en los estereotipos conformados en la época -que luego se mantendrán mucho tiempo- a propósito de la actividad física de la mujer, y lo hizo, en el momento decisivo que se producía el desarrollo del deporte moderno.

LA POPULARIZACIÓN DEL DEPORTE FEMENINO EN CATALUÑA: DE SIRENAS, GACELAS Y VIRAGOS

El proceso de modernización económica, social y cultural que experimenta Cataluña desde finales del siglo XIX y con el consiguiente auge de la burguesía da lugar a la aparición de mujeres cultas que, cada vez con más frecuencia, y mediante el asociacionismo, la literatura y el deporte traspasaban la esfera privada y se posicionan en la pública. Ciertamente estos actos de visibilidad femenina, respondían al ideal de cultura, conciencia y la actitud cívica amparados por el ideario de modernidad novocentista.

La prensa catalana no dejaba de relacionar la modernidad con la mujer y el deporte. Así, en un artículo de La Publicitat publicado el 9 de marzo de 1928 con motivo de la concesión del voto femenino en Inglaterra afirmaba: *La hora del feminismo ha llegado. Ahora parece que va en serio (...) cada día leemos una nueva conquista femenina. Con sus delicadas manos las mujeres van rompiendo las cadenas de una leyes hechas por los hombres y a favor de los hombres (...) las mujeres invaden las universidades y los campos deportivos* (Real, 2009, p.12).

Naturalmente la mujer catalana participa del deporte gracias a las asociaciones y clubes deportivos no específicamente femeninos, la razón estriba en la ausencia de otras vías de acceso como eran las instituciones educativas.

En los albores del siglo XX Cataluña se situaba en la avanzadilla en la práctica actividades deportivas. Deportes de elite como el tenis, la hípica, los deportes náuticos, el jockey, la aeronáutica o el motonismo contaban con clubes concurridos por la burguesía del país. Pensemos que en 1899 se creó el Barcelona el Lawn Tennis Club y el Club tenis

la Salud. Sus pistas, concurridas por un grupo de mujeres restringido sirven como instrumento de relación social y para lograr un buen matrimonio. En la vertiente estrictamente deportiva encontramos a damas tensitas que obtuvieron fama y reconocimiento incluso a nivel internacional. Hablamos de Pancita Subirana, Isabel Fontrodona, Carola Fabra, o más tarde Lili Álvarez. Además, el tenis en su vertiente femenina, como sugiere C. Vilanou (2009, pp.180-181), encarnaba las esencias de la civilidad novocentista de manera que se puede establecer un puente entre la gimnasia rítmica –la euritmia que Joan Llongueras había importado siguiendo los pasos de Jaques Delcroze– con el tenis que de esta manera se complementaban por su gracia y expresión. No es casualidad que la tensita Suzanne Lenglen practicara ballet como preparación para su carrera deportiva. La práctica del tenis se veía especialmente apropiada para las mujeres que, al incorporarse a la practica deportiva también lo hacían en la sociedad.

Otro aspecto a destacar de la estética mediterránea del Novocentismo es su gusto por el mar y, de ahí, los ejercicios, y deportes marítimos. En 1913 se celebra el primer campeonato femenino de natación a cargo del Femina Natació Club en la playa de San Sebastià de Barcelona. En un reportaje sobre esta jornada, repleto de fotografías es versado en la Revista Feminal¹⁰, se insta a la sociedad a contribuir en el desarrollo del deporte femenino: *S'ha d'encoratjar a aquest benemèrit Club que per molt sovint ens pugui oferir aquestes simpàtiques manifestacions esportives que tant contribueixen al desenvolupament físic de la dona, de la mateixa manera que vigoritzen i enforteixen el cos per que el dia de demà vinguin sans y forts els novells plansons de la rassa humana* (Segura, 2007).

Esta exhortación de los beneficios que aporta el deporte contrasta con otros escritos que atacan de manera vehemente el deporte femenino. A modo de ejemplo citamos el artículo publicado en la revista Aire Libre en 1924: *Existen agrupaciones deportivas donde grupos de mujeres, llevadas por el empeño de imitar al hombre, cultivan su deporte predilecto sin excluir el fútbol, el atletismo, el ciclismo, etc. Nunca se combatirá con suficientes instituciones de este tipo, en las cuales se consiente a la mujer la práctica de ejercicios que no corresponden a su constitución orgánica. Estos métodos pueden comportar la pérdida de la salud si el organismo no está preparado para soportarlos, y si lo está, la creación del repulsivo tipo del marimacho, y no sabemos cual de los dos extremos es más lamentable* (García, 1989, pp.28-29).

Evidentemente la práctica femenina de deportes considerados masculinos continuaba siendo un tema altamente controvertido¹¹. Desde los discursos médicos y desde la prensa deportiva –cada vez con una mayor difusión y con un gran poder de crear opinión pública–, se aprestaban a ridiculizar a las mujeres que lo practicaban. Varios eran los argumentos esgrimidos: por un lado el argumento de la masculinización, un descriptor amplio provocado como se ha visto por un vasto abanico de cuestiones como la trasgresión de roles, de estética, etc. Por otro, tendríamos el factor del exhibicionismo. Como sugiere Sentamans (2008, p. 166) la actividad deportiva de la mujer se realiza en el espacio público y con ropas más ligeras, lo que implicaría un cierto grado de ostentación del propio cuerpo, y por lo tanto se consideraba como un atentado para la moral pública. La última máxima radicaría en la cuestión de la peligrosidad: al margen de los potenciales «daños» de los anteriores puntos en las arraigadas estructuras sociales, la práctica deportiva se estimaba arriesgada para la salud de las mujeres.

De hecho, la mayoría de las mujeres deportistas, como las asociaciones femeninas y los clubes no rompieron del todo con las funciones que la mujer tenía asignadas a la familia, de lo que se trataba era de cuestionar los límites, no los contenidos de la estructura social.

Es interesante comentar el caso del CFE (Club Femení i d'Esports)¹². Fundado el 14 de octubre de 1924, y bajo el lema Feminidad, Deporte y Cultura tenía como objetivo la incorporación de la mujer catalana en la vida deportiva por razones de salud, de estética y de mejora de la raza, al tiempo que proporcionaba a las mujeres (especialmente a las trabajadoras) un espacio adecuado de ocio. Para ello la estatua de la Victoria de Samotracia se escogió como imagen del club. El torso helénico de mármol contenía un doble valor mítico de perdurabilidad y de éxito, simbolizando al mismo tiempo el ideal estético-cultural novocentista. Pero a pesar de su propuesta revolucionaria en el panorama deportivo de las mujeres se guardaba bien en no entrar en la exaltación excesiva del esfuerzo muscular y de la técnica del campeonato, que podría llevar al marimachismo deportivo.

El recorrer los campos de críquet de las *public schools*, las playas de la Barceloneta o las pistas de tenis de la ciudad Condal, nos permite constatar como el deporte, contribuyó (y sigue contribuyendo) a institucionalizar las diferencias entre sexos y estructura del cuerpo de la mujer a través de la sistematización de diferentes mitos específicamente femeninos que se materializan en diferentes prácticas deportivas: la mujer sirena, el mito de la esbeltez o la felinidad, la plasticidad, la gracia, belleza visual, del mismo modo, en el momento que las mujeres optan por practicar aquellos deportes enmarcados en una simbología masculina, son descalificadas y tildadas de poco femeninas.

Porque el deporte como actividad cultural conformada a partir del universo simbólico masculino es el responsable de proporcionar los contextos para la producción y reproducción de identidades de género. Y en pleno siglo XXI, la mujer permanece todavía en el «campo contrario»; considerada el «equipo visitante», aún no son suficientes sus esfuerzos para erradicar los prejuicios y estereotipos que emanan de las configuraciones simbólicas instituidas mayormente en la Inglaterra victoriana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.: *Historia social, educación y deporte: lecturas sobre el origen del deporte contemporáneo*. Las Palmas de Gran Canaria, Publicaciones Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2004.
- BARBERO, J.I. (comp.): *Materiales de sociología del deporte*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1993
- BERASATEGUI, M.L.: «Fútbol i cultura a la Catalunya d'entreguerres» *Educació i Història* (Barcelona, Societat d'Història de l'Educació), núm. 7, 2004, pp. 216-228.
- COLL-VINENT, S.: «Noucentisme i anglofília: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera (1905-1919)», *Temps d'Educació*, núm. 37, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2009, pp. 51-71.
- D'ORS, E.: *L'Home que treballa i juga*. Prólogo de Octavi Fullat, Vic, Eumo, 1988 D'ORS, E.: *Glosari*. Barcelona, Edicions 62, 1990.
- D'ORS, E.: *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62, 1980.
- FRANCÉS, J.: *José Clará*, Barcelona, Dirección General de Bellas Artes, 1940
- GARCIA FERRANDO, M.: *Dona i Esport*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1989.

- HARGREAVES, J.: «Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos» en BARBERO, J.I. (comp.): *Materiales de sociología del deporte*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1993, pp. 109-127.
- MASON, P.: *The English Gentleman: the raise and the fall of an ideal*. London, André Deutsch, 1982.
- McCRONE, K.E.: «Play Up! Play Up! And play the game! Sport at the Late Victorian Girls' Public School» *The Journal of British Studies*, Vol. 23, N° 2, 1984, pp. 106-134.
- McCRONE, K.E.: *Playing the game: sport and the physical emancipation of English women, 1870-1914*. Lexington, University Press of Kentucky, 1988
- MOREU, A. C. (Coord.): *Pedagogía y Medicina*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2009.
- NEDDMAN, F.: «Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828-1842): Gender, educational policy and school life in an early-victorian Public Schools». *Gender and Education* (Routledge), núm. 16 (3), 2004, pp. 303-326.
- PRAT de la RIBA, E.: *La Nacionalitat catalana*. Barcelona, Escola d'Administració Pública de Catalunya, 2007.
- REAL, N.: *Dona i esport a la Catalunya dels anys trenta*. Col·lecció Textos de Cultura i Esport, n° 8, Espulgues de Llobregat, Consell Català de l'Esport, 2009.
- RUSSELL, B.: *Education and the Social order*. London, George Allen & Unwin, 1932
- SENTAMANS, T.: «Dimes y directes». Condicionantes textuales de la fotografía de la mujer deportista española en la prensa gráfica (1923-1936)» 2008 [artículo en línea] *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, núm. 3. Universitat de València [Fecha de consulta: 12/junio/2011] <http://www.uv.es/extravio>
- SEGURA, I.: *Els feminismes de Feminal*. Barcelona, Institut Català de les dones, 2007.
- SPENCER, H.: *Essays on Education and Kindred Subjects*. London, 1910.
- VILANOU, C.: «Enllà del Noucentisme: Lectura pedagògica de l'arquitectònic d'Eugeni d'Ors» *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917) : l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2008. pp. 107-143
- VILANOU, C.: «Esport i modernitat: més que un joc» *Col·loquis de Vic XIII. La Modernitat*. Ajuntament de Vic, Societat catalana de Filosofia, 2009, pp.135-200.

NOTAS

¹ Las reformas de las *public schools* encabezadas por Thomas Arnold, y su filosofía, continuada por su hijo Matthew, eran conocidas y alabadas por los intelectuales de la órbita orsiana. Un ejemplo lo hallamos en la figura de Enric Jardí. En una memoria escrita en 1908 para participar en una convocatoria pública de ayudas para el estudio de la organización, procedimiento y métodos de la enseñanza técnica, secundaria y superior, Jardí redacta un estudio sobre la educación inglesa, destacando su sistema tutorial (Coll-Vinent, 2009, p. 57).

² Un artículo publicado en 1909 en la revista semanal "La Catalunya" se congratula de la labor educativa llevada a cabo en este colegio dirigido a las elites de la burguesía catalana: «El colegio Mont d'Or despierta en nosotros un especial interés, por ser la primera vez que se ha logrado implantar con éxito en Cataluña los modernos sistemas de enseñanza que sirven para contribuir a dulcificar al mismo tiempo que a robustecer el carácter. Su fundador ha tenido como modelo los internados ingleses, porque en ninguna parte como en ellos adquieren los alumnos el "self control", la virilidad y la pureza. Todo contribuye a fomentar estas virtudes como es: la vida en común de maestros y alumnos, la consiguiente supresión de los ayos, el trato diario con señoras, que tanta influencia ejerce en la moralidad de los jóvenes adolescentes, los sport, los baños, los viajes, etc» (La Catalunya, 1909, p. 620). Asimismo es interesante destacar como la noción de *self control* o dominio de sí, se erige como uno de los máximos postulados en la educación del joven burgués. Un concepto, también llamado *self-government* que había sido introducido en España por el director de la Tesis doctoral de Derecho de d'Ors, Gumersindo Azcárate (1840-1917) en su obra *Self government y la monarquía doctriarria* de 1877. Este término, de claras connotaciones anglosajonas, fue recogido también por el que fuera el Presidente de la Mancomunitat de Cataluña, Prat de la Riba. Para el político catalán, el *self-government* significaba la autonomía y la plena libertad que, como la libertad inglesa, se encuentra «el màxim de llibertat amb el mínim de limitacions» (1993, p. 17).

³Entendemos por *Pedagogía de la Masculinidad* una tendencia educativa basada en la adquisición, por parte de los educandos, de los códigos culturales, estéticos y morales que respondían a un arquetipo concreto de masculinidad que se identificaba con su clase social. Para ello, desde mediados del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, en estos colegios privados funcionando a modo de internado, se ponía en práctica una pedagogía agonística de carácter iniciático con el fin de convertir a niños en hombres de acción, fuertes y viriles. Un ejemplo de esta pedagogía lo hallamos, claro está, en las *public schools* inglesas donde existía una tendencia a romper con todo aquello que estuviera relacionado con la familia, y como sugiere Neddmann estos internados llegarán a sustituir a la madre. Los niños son iniciados hacia la hombría a través de hombres adultos y de los compañeros mayores del mismo sexo (Neddmann, 2004). De hecho, en estas establecimientos, a madres y hermanas se las debía mencionar lo menos posible, y, si se las nombraba, se recurría al uso del latín: *mater* o *soror*. Es el mismo Thomas Arnold quien afirma que *parents are the last people who ought to be allowed to have children* (Mason, 1982, p. 170). A diferencia de los colegios ingleses, en el Mont d'Or la figura femenina, y como se desprende de la cita a pie de página nº 2, resultaba de vital importancia para la educación moral de los chicos.

⁴Realizada durante su estancia en París, el escultor catalán realizó esta escultura para poder ingresar como socio de honor de la Nacional de Bellas Artes de Francia. Su primer nombre iba a ser el de “Enigma”, pero se decantó por el de “La Diosa” cuando fue expuesta en 1910 para la Exposición Nacional de Madrid donde fue premiado con la primera medalla de escultura. En 1927 recibió el encargo de hacer otra versión de la obra para colocarla en la Plaza Cataluña de cara a la Exposición Universal de Barcelona de 1929, pero por la desnudez de la pieza fue retirada. Aún así, el día antes de la inauguración de la muestra internacional volvió a colocarse. A todo ello, sirvan las palabras del periodista, crítico de arte, traductor y novelista español José Francés (1883-1964) a propósito de la escultura de Clarà, para ahondar en los ideales novocentistas de belleza y moralidad femeninas: *La Diosa es la exaltación apasionadamente sensual de la forma. Toda ella está como recogida en un arrobamiento de belleza, en sana paganía. Habla de los cánones clásicos con palabras nuevas y criterios inéditos. El mundo antiguo se adivina latente en esa gracia dulce de la actitud, en esa línea fácil y clara que insinúa y recobra las masas. En el rostro purísimo hay como el ensimismamiento de evocaciones remotas y felices; en la calma íntima, voluptuosa, con que los miembros se unen sin la menor violencia anatómica, con la sencillez feliz de los versos de una estrofa perfecta, aguarda una futura libertad de danza. En el torso, fuerte y delicado a un tiempo mismo, con la granazón pomposa de los senos capaces de amamantar semidioses y héroes, se siente circular la vida* (1940, p. 112).

⁵Una ilustración de esta complementariedad entre pedagogía y medicina la encontramos en la obra coordinada por Ángel C. Moreu *Pedagogía y Medicina* publicada por la Universidad de Barcelona en 2009.

⁶Las *public schools*, después de 1857, adaptaron el modelo de la versión de Hughes. Para ganar popularidad con los chicos, los directores (masters) empezaron a minimizar la responsabilidad intelectual. Este proceso continuará a lo largo de décadas generando críticas y alabanzas a las políticas educativas empleadas en estas escuelas de élite privadas. Uno de sus máximos detractores fue Bertrand Russell. En su libro *Education and the Social order* (1932) pone de manifiesto la poca o casi nula preparación académica de los máximos responsables de estas instituciones, y lo nocivo que resulta para la instrucción de los alumnos con más posibilidades de tener éxito intelectual: «los directores se seleccionan básicamente por sus cualificaciones atléticas; ellos deben poseer un básico código de conducta, un mínimo de religión, de conocimientos políticos, sociales y morales que son intolerables para la mayoría de chicos inteligentes; ellos (los directores) instan a que sus discípulos siempre estén ocupados, así no tendrán tiempo para los pecados sexuales y, desgraciadamente, tampoco tiempo para pensar» (Russell, 1932, pp. 80-81).

⁷Los discursos en pro de la educación de la mujer, reivindicando la igualdad de los sexos, han tenido lugar a lo largo de la historia del hombre. A modo de ejemplo citamos las obras de Marie de Gournay, *Égalité des Hommes et des Femmes* (1622) y *Griff des Femmes* (1626); Olympe de Gouges, *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791); Mary Wolstoncraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792); Harriet Taylor Mill y John Stuart Mill a *La sujeción de la Mujer* (1869); Concepción Arenal, *La mujer del porvenir* (1884); Virginia Wolf, *Una habitación propia* (1929).

⁸La Revista Nacional de Educación, en su número 62 publicado el año 1946 se hace eco de las *public schools* femeninas. En su artículo titulado «Estampa de un colegio femenino en Cambridge» destaca la creación, en 1869, del primer colegio-residencia femenino que, tras su traslado en 1873 a la población de Girton, comenzó gradualmente a adherirse a la Universidad de Cambridge.

⁹El lacrosse es un deporte originalmente practicado por los nativos del continente norteamericano considerándolo “The Creator’s Game”. Inicialmente concebido como preparación de la guerra fue adaptado en 1636 por los misioneros jesuitas. En 1800 los pioneros franceses que viajaron a Canadá empezaron a practicar este deporte determinando sus reglas actuales. FISHER, D.M.: *Lacrosse: a history of the game*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2002.

¹⁰ La revista *Feminal* aparece de la mano de Carme Karr en abril 1907, como suplemento de la *Il·lustració Catalana*. En ella se hace patente la efervescencia creativa de las mujeres en los diferentes ámbitos artísticos y culturales con artículos firmados por Víctor CÀtala, Lola Anglada, Dolors Monserdà, Francesca Bonemaison o Teresa Claramunt, entre otras. Con *Feminal* aparece una nueva estética y una nueva ética de las revistas femeninas. Un proyecto que gracias a un equipo de corresponsales en Francia, Violette Bouyer, escritora, y en Inglaterra, con Rochel Challice, miembro del Lyceum Club de Londres y traductora, se centró en dos objetivos concretos. Por un lado la defensa de los derechos de las mujeres a la educación y, por el otro la profesionalización a fin de conformar y legitimar a la mujer moderna.

¹¹ En 1913 se dieron los primeros pasos del fútbol femenino en Cataluña. La iniciativa corrió a cargo de las *Spanish Girls*. Conformadas en dos equipos, la Giralda y Montserrat se enfrentaron en varias ocasiones con fines benéficos. De la importancia que suscitaron sus encuentros dan fe sendos artículos publicados por la *Vanguardia* el 11 de junio de 1914 y el 18 de junio en *El Mundo Deportivo* que en sus páginas rezaba: «Las niñas futbolistas no convencieron a las personas amantes de lo bello, en todos los aspectos» (*La Vanguardia*, 2011, p. 70). Esta visión femenina del fútbol contrasta con un artículo escrito por Daniel Carbó, redactor de fútbol de la *Veu de Catalunya* y titulado *Psicología de l'esport* donde narra la belleza plástica y la armonía de movimientos, afines a la estética novocentista, resaltando la sensación de orden y disciplina que despliegan los hombres futbolistas: «No es el fútbol ni debe serlo nunca (...) un asalto de movimientos desordenados, impetuosos y violentos (...) deben consistir en lo contrario, en una ordenación metódica, rápida, matemática del esfuerzo individual que sirva siempre, al fin armónico del conjunto y que se manifieste en la voluntad de todos, como formando un deseo único, el desenvolvimiento de una actuación influida y preparada para la habilidad, el cálculo, la destreza (...) si así lo entendieran todos los aficionados al deporte tendríamos una juventud disciplinada, fuerte y culta alejada de los vicios que destrozan su organismo y apta en todo momento para perpetuar la vitalidad y la energía de la raza» (Berasategui, 2005, p.224)

¹² Cabe destacar que el nombre originario del club fue hasta 1930, *Club Femeni d'Esports*, en ese año se añade una estratégica “i” para dar cuentas del espacio que ocupaba el deporte como vehículo de formación integral de la mujer pero no como un fin en sí mismo.

IMPLANTACIÓN, COEXISTENCIA E INTERACCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO JUVENIL INGLÉS “LOS EXPLORADORES” CON EL SECTOR ESCOLAR PALENTINO (1911-1930)

M^a Lourdes Espinilla Herrarte

elourdes@fffc.uva.es

Universidad de Valladolid

José Luis González Sánchez

jolugosa.275@gmail.com

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Palencia es, en el primer tercio del siglo XX, una pequeña ciudad castellana que llegará a cobijar al final de ese período, unos 23.936 habitantes y que vive fundamentalmente de la agricultura, la ganadería y sus derivados: industrias de la lana y harinas fundamentalmente. También cuenta con yacimientos mineros en la zona norte. Urbanísticamente la ciudad evoluciona con lentitud poniendo al día sus servicios de alumbrado público, agua corriente, transportes, etc., lo que mejorará las condiciones de vida e higiene de sus habitantes.

Desde el punto de vista escolar sigue ese mismo proceso lento de puesta al día. Las deficiencias que afectaban a este sector en el resto del territorio nacional también eran palmarias en los establecimientos palentinos y en sus equipos de trabajo: precarias condiciones de los establecimientos, tanto los escolares como los destinados a vivienda de los docentes, sueldos bajísimos, escasez de materiales y mayor escasez aún de presupuesto estatal y local para la partida de instrucción pública.

A pesar de ello, los docentes palentinos estaban al día de las nuevas corrientes pedagógicas, procuraban reciclarse y aplicar esas novedades en sus locales escolares. Asisten a cursillos y jornadas; y, en pro de una ampliación superior de sus estudios, alguno de ellos acudirá a la JAE para solicitar una beca de formación en el extranjero¹.

En la capital y provincia también se van a implantar centros privados de enseñanza, escuelas del Ave María, que pondrán en práctica la doctrina pedagógica de su fundador el P. Manjón. La población escolar con la que cuenta la capital palentina al final de este primer tercio del siglo XX es de 3.721 escolares, entre 6 y 13 años.

Los centros escolares de Palencia complementan su oferta educativa a través de instituciones circunescolares como: las colonias, las cantinas, los roperos, las mutualidades, los paseos y excursiones, y con otras actividades como las bibliotecas escolares o las diversas fiestas: del Árbol, del Libro, del Maestro, etc. Se crea y mantiene así una

relación bastante profunda entre los diversos estamentos sociales (civil, eclesiástico, administrativo y militar) y el sector escolar, formado por el alumnado y el profesorado.

Dentro de este marco hay que insertar la aparición y desarrollo, en la ciudad de Palencia, del movimiento de los Exploradores. Procede, pues, hacer un breve análisis de la inserción, colaboración y desencuentros, si los hubo, de su línea pedagógica con la misma línea oficial vigente, en ese momento, en los establecimientos educativos de la referida ciudad.

1. ALGUNOS DATOS HISTÓRICOS SOBRE EL MOVIMIENTO DE LOS EXPLORADORES. SU IMPLANTACIÓN EN PALENCIA

El movimiento de los Exploradores (boy-scouts) debe su origen al general británico Robert Stephenson Smyth Baden-Powell que, en 1907, organizó un primer campamento juvenil.

En España será otro militar, el capitán de caballería Teodoro Iradier Herrero, juntamente con Arturo Cuyás, el doctor Tolosa Latour y el redactor del HERALDO DE MADRID, Ruiz Ferry, los que lo implanten, en 1912, y por RD de la Presidencia del Consejo de Ministros, de 26 de febrero de 1920, este movimiento juvenil será declarado oficial con carácter de nacional.

El día 11 de enero de 1914 la ciudad de Palencia se ponía en contacto físico real con la institución de los Exploradores (de España), sección vallisoletana, recibiendo a sus directivos y a unos cincuenta miembros de tropa. Con anterioridad se habían producido los encuentros correspondientes, siendo el alma de este intercambio el capitán del Estado Mayor, Nicolás Benavides, que había venido destinado a Palencia desde Valladolid y que será, también, el creador del Comité Provincial de Exploradores palentinos el día 23 de ese mismo mes.

Como buen estratega, el capitán Benavides forma su equipo de acción con el redactor del periódico EL DÍA DE PALENCIA, señor Gallardo, que será un efectivo propagandista de la causa, y con el profesor del Instituto, señor Poch y Garí², un buen nexo de unión con el estamento escolar de la capital.

En efecto, previamente a la referida visita de los Exploradores pucelanos a la ciudad de Palencia, el citado periódico ya se había encargado de subrayar su papel protagonista en el desarrollo de tales hechos a la vez que manifestaba su adhesión a los planes del capitán y su disponibilidad absoluta, dedicándole varios artículos al tema: *En lo que respecta al periódico, solo hemos de hacer constar que nosotros hemos sido los verdaderos iniciadores de la idea en proyecto...* De hecho, todos los artículos que aparecerán por estas fechas en sus páginas irán encabezados por el titular de «Nuestra iniciativa». Y continuaba el redactor: *EL DÍA DE PALENCIA puso la primera piedra al monumento grandioso que representa la institución Exploradores españoles [...] y pone incondicionalmente sus columnas a disposición de los exploradores palentinos...*³.

En una ciudad como Palencia la línea ideológica y el material informativo que a diario ofrecía la prensa local a sus lectores constituyen un material de trabajo de primer orden dada su influencia. Los generadores de las líneas locales de pensamiento y los celadores del comportamiento, seculares o eclesiásticos, eran los mismos que firmaban largas crónicas periodísticas donde exponían las pautas a seguir o las pre-

venciones con las que se debían aceptar o rechazar las propuestas ideológicas del exterior. El material ofrecido por esas crónicas y su análisis correspondiente puede conformar el corpus aproximado de la temática que aquí analizamos.

Según esas fuentes podemos considerar la fecha del 15 de enero de ese mismo año de 1914 como la oficial de la instauración de esta asociación juvenil en Palencia al anunciarse ya la existencia de un Comité ejecutivo provincial que contaba con «catedráticos, profesores y periodistas». Unos días después, el 21, se coordinaba, en los locales del grupo escolar de El Salón la actividad de 14 patrullas de Exploradores con 140 integrantes.

Un hito novedoso, por un doble motivo, será la creación de la sección femenina de esta institución en Palencia: primero porque, como es sabido, el movimiento de los Exploradores originariamente es masculino y, segundo, por la inexistencia de asociaciones juveniles mixtas en la ciudad.

El día 30 de marzo de 1919 se expone en asamblea la conveniencia de crear un grupo de Exploradoras⁴ idea que fue muy bien acogida por todos y especialmente por las socias protectoras. El 4 de mayo realizan su primera salida al campo las 42 primeras componentes de la sección⁵ y el 29 de ese mismo mes asisten a misa, juntamente con los Exploradores, en la iglesia de San Pablo. A pesar de esta novedad en las crónicas de actos comunes se sigue utilizando el masculino para referirse al conjunto de ambos grupos.

A los ocho años de funcionamiento, 1922, y como consecuencia de disensiones por diversos incidentes internos se disuelve la tropa del movimiento explorador palentino. Tras unos meses de inacción, el 6 de agosto de 1923 se anuncia, en EL DÍA DE PALENCIA, la reorganización con un nuevo equipo directivo marcadamente eclesástico católico en el que figuraba un jesuita como vicepresidente y un canónigo como vicesecretario.

Son los primeros pasos de un movimiento que llega a Palencia muy pronto convirtiéndola en una de las primeras capitales de la región castellanoleonés en organizar grupos de scouts tras su creación⁶.

2. CONTENIDO IDEOLÓGICO DEL MOVIMIENTO EXPLORADOR

El militar inglés Baden-Powell, protestante y, si no masón, al menos sí relacionado con la masonería, se caracterizó también por su carácter aventurero, observador, y por sus dotes artísticas, entre otros rasgos personales. Es lógico pensar que de su mente, de su carácter y personalidad no podía emanar más que una creación activa y organizativa conforme a esos presupuestos.

Pondrá en marcha un movimiento que tendrá como protagonista al niño y al joven como promesas de futuro y capaces de llevar a cabo cambios en la sociedad del porvenir. Lograr una mejor sociedad, con una mejor educación en valores y con orden, será uno de los pilares fundamentales del ideario masónico.

Baden-Powell no era pedagogo pero sí muy observador y dejó un corpus ideológico básico de su método de trabajo, con la infancia y la juventud, basado en los principios de un paidocentrismo sometido a una acción educativa positiva, fomentando el sentido de la responsabilidad con implicaciones de autoeducación y siempre teniendo en cuenta el contexto que rodea al niño.

La metodología a seguir será la de ejercitar una educación creativa integral en lo físico y en lo espiritual para lograr hombres útiles y honorables al servicio de Dios, la Patria y los demás.

Esa formación integral se logrará desarrollando un trabajo educativo, en el tiempo libre del niño, en un espacio natural, fuera del ámbito escolar, a través del juego. Una actividad ordenada y superando diversos grados ya reglamentados. Un aspecto más, derivado, quizás, del ideario masónico. Por lo tanto, el método educativo escultista, basado en la acción, frente a la corriente tradicional de la transmisión de saberes en el aula, estaría dentro de la educación no formal, constituyendo un modelo/espacio de socialización más que de información.

Finalmente, la circunstancia de que la obra de Baden Powell sea coetánea con el movimiento de reforma educativa de la Escuela Nueva nos lleva a afirmar, sin dificultad, que sus teorías y la puesta en práctica de las mismas tendrán que ver mucho con los fundamentos de esa pedagogía. Baden Powell conocerá de cerca y será conocido por representantes de esta nueva tendencia educativa y ambas corrientes coinciden en que la educación que deben recibir el niño y el joven, indistintamente dentro o fuera del ámbito escolar, debe ser una educación activa e integral.

3. PANORAMA IDEO-PEDAGÓGICO DEL MAGISTERIO PALENTINO DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Interpretando numerosas manifestaciones recogidas en documentos oficiales y las vertidas en los medios de divulgación, cuyos autores eran muchas veces miembros del magisterio, podríamos resumir diciendo que el corpus ideológico del magisterio palentino, por esta época, se sustentaba sobre tres pilares: Dios, Patria y sociedad.

Al servicio de Dios, está en contra de las escuelas laicas y se reconoce católico; al servicio de la Patria, aunque existe un sector que no comulga con las condiciones impuestas por el Estado, en general este colectivo acepta la política educativa con total sumisión; al servicio de la sociedad, en sus manos están los actores de los que va a depender el futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el Magisterio palentino trabaja siguiendo las pautas oficiales a la vez que incorpora algunas de las tendencias que provienen de fuera de nuestras fronteras y las adapta al curriculum, como es el caso del maestro parvulista Vicente Inclán⁷ que sigue la metodología froebeliana.

4. INTERPRETACIÓN DEL IDEARIO EXPLORADOR EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS SOCIALES PALENTINOS

¿Cómo leen e interpretan los responsables sociales palentinos, en un primer momento, la filosofía del movimiento explorador?

Para el capitán Benavides es completamente ortodoxo. Lo dirá muy claramente en su discurso durante la visita promocional de los exploradores vallisoletanos a Palencia: *esta institución se apoya en los grandes principios de amar a Dios, respetar al jefe del Estado y a las leyes de la Nación.*

El análisis del CÓDIGO⁸ de comportamiento, que prometen cumplir sus socios, tampoco detecta imposiciones contrarias a las buenas costumbres. Según el cronista,

*basta la lectura del mismo para poder apreciar la enseñanza de lata moralidad que por medio de la emulación y de los buenos hábitos reciben los exploradores*⁹.

Todo ello se va a refrendar en el RD de 26 de febrero de 1920, en que se reconoce su carácter nacional, asignando a este movimiento *beneficios sociales en educación cívica, moral y física. Su labor en la educación del niño y del adolescente cuidando de la formación de su carácter dentro del más alto nivel humanitario y de ciudadanía, que viene realizando una labor grandemente patriótica*¹⁰.

Al hablar de sus objetivos se proponen lograr que sus socios sean *hombres de provecho para la sociedad y la Patria; que se valgan por sí solos*. Esto se logrará con una metodología propia y en un espacio donde *se les enseña prácticamente un sinnúmero de cosas que no se hallan en los libros*¹¹. Será, pues, un modelo/espacio de socialización más que de «información». El presidente de los exploradores vallisoletanos dice: *Este movimiento de los exploradores es obra de cultura en cuanto a la educación, pero no comprende la misión de instruir, pues esa finalidad corresponde a otros organismos*.

¿Sobran entonces las escuelas?

De *ningún modo*, -sigue diciendo-. *La educación higiénica, práctica, moral, patriótica que se da a los exploradores en nada empuja la instrucción que los chicos reciben en las escuelas y colegios*. Al revés, ambas instituciones se complementan para lograr la educación integral de la juventud y de hecho, la directiva escultista palentina va a contar con colaboradores distinguidos: catedráticos, profesores, médicos, ingenieros, para hablar de temas de utilidad práctica, de carácter moral y social, de ocio, o más técnicos sobre higiene, desarrollo físico, etc.

Como vemos, de las numerosas manifestaciones de los miembros del equipo introductor de este movimiento juvenil en Palencia cabe inferirse que se trató de justificar su implantación por estas tierras presentándolo como producto de unos ideales nada extraños a los que se defendían por estas fechas en España. No era por tanto un invento extranjero, laico, liberal y paramilitar o con aires subversivos.

El movimiento explorador palentino, en consecuencia, debe estar ligado con el mundo escolar pues no en vano sus componentes de base van a ser los niños y jóvenes de 6 a 18 años; no debe suscitar recelos en el estamento eclesiástico y tampoco debe interferir en el esquema educativo tanto a nivel institucional como a nivel familiar.

Las citas que glosamos a continuación confirman estas aseveraciones.

4.1. EL MUNDO ESCOLAR

El profesor del Instituto, Poch y Garí, en su intervención en la jornada de visita de los exploradores vallisoletanos a Palencia, dada su trayectoria de becado por la JAE, disertó sobre *el desarrollo de la enseñanza en Inglaterra y la cultura de nuestro país*. Se trataba de poner en relación el país origen de este movimiento y el receptor, buscando nexos de unión entre ambos, en este caso, analizando sus sistemas de enseñanza.

En la propaganda que se hace de la próxima implantación del movimiento explorador en la capital palentina se subraya que, además de entre padres y personalidades relevantes, también en el instituto y en las escuelas de la ciudad ha tenido buena acogida la iniciativa que sin duda alcanzará su objetivo de *hacer buenos ciudadanos, mejores patriotas y honrados padres de familia*¹².

El elemento institucional docente desconoce, en principio, las bases de esta organización pero cuando ve su *modus operandi* y lee las manifestaciones de sus representantes no la contempla como competidora o enemiga sino, al revés, llega incluso a colaborar con sus miembros. Es más. En el Comité de Honor (21-I-1914) aparecen como vocales, entre otros, el Director del Instituto, la Directora de la Escuela Normal de Maestras y el Inspector de Primera Enseñanza. En el Comité Ejecutivo Provincial figuran como Vicepresidente el catedrático Ernesto Daura; como Jefe de Instrucción, Jaime Posch y Garí, profesor del Instituto; y como Auxiliar, Luis García Calvo, profesor de Gimnasia.

Como ya hemos dicho el movimiento escultista de Baden Powell recoge muchos aspectos de la corriente de reforma educativa de la Escuela Nueva. Quizá el colectivo de enseñantes públicos de la capital echara de menos o se sintiera atraído por aquella oferta de una educación activa e integral, impartida indistintamente dentro o fuera del ámbito escolar y el no poder desarrollar ellos su labor, dadas las circunstancias escolares locales, en contextos más cercanos a la naturaleza, a través del juego y el trabajo en equipo, metodología más propia del movimiento Explorador.

Sin embargo el mentor palentino, aun admitiendo con cierta envidia las líneas pedagógicas y metodológicas escultistas, no duda en sacar sus propias conclusiones utilizando para ello el sustrato ideológico de aquel movimiento. Sobre la base de una libertad que sólo se consigue acatando un mandato superior de disciplina, se ha de desarrollar una educación que lleve al automatismo de acción y de comportamiento en el bien. Toda la sociedad y especialmente los jóvenes, al final de este período, estarán «perfectamente educados»¹⁵.

Sin embargo, frente a este ideal propuesto de uniformidad, lograda por un automatismo de conductas que obran el bien de modo inconsciente, debemos subrayar que el Movimiento escultista aparece en una década en la que se da mucho protagonismo al niño por parte de los pedagogos.

De todas formas, queda así artificialmente anclado el movimiento explorador palentino sobre los pilares sólidos tradicionales escapándoseles a sus mentores palentinos otros rasgos que, por ser más recientes y novedosos, no tenían cabida en su ideario educativo, fruto de la formación recibida en otra época. Ciertamente, los divulgadores de esta institución en Palencia no debían ser especialistas en la teoría e historia educativa. En efecto, el movimiento explorador recogía en su ideario tendencias innovadoras que ya se aplicaban en el mundo escolar británico, muy ligado a las nuevas tendencias centroeuropeas.

4.2. EL ÁMBITO ECLESIASTICO

En el sermón de la misa celebrada en la iglesia de San Pablo el padre dominico oficiante da el visto bueno a este movimiento siempre que su espíritu de orden y disciplina vaya parejo y en consonancia con la Religión, con mayúscula. Textualmente, ensalza *las glorias patrias, ganadas en épocas en que la Religión y el espíritu de orden y disciplina imperaban en España*, y demuestra en su alocución *cómo constantemente en nuestras grandes victorias, unidos fueron aquellos dos sentimientos de religiosidad y de amor patrio*. Además, «*aplaudió el deseo de fortalecer el cuerpo, ya que con ello se lograría crear una raza*

*fuerte, y así, raza educada en amores tan puros como el de Dios y el de la Patria, sería baluarte que oponer contra el avance de teorías contrarias*¹⁴.

Desde el primer momento (21-I-1914) será figura notable, en el Comité de Honor, como vocal, entre otros, el Obispo de la diócesis. Y no se concibe este movimiento sin que figure en el correspondiente Comité Ejecutivo Provincial un capellán, que será por estas fechas don Laureano García.

Estas circunstancias hablan a las claras de una aceptación de la doctrina y el espíritu explorador por parte del estamento eclesiástico palentino. Otra cosa será su labor de control sobre el funcionamiento de dicha institución.

4.3. EL MUNDO INSTITUCIONAL

Ante los estamentos oficiales palentinos, los Exploradores se presentan como una «obra de cultura y civismo» que persigue también «patrióticos fines» y su actividad «simpática» es un beneficio para la «cultura y educación física y moral». Sin embargo, la Corporación municipal del momento, 1914, no se fía y, en su seno, unos manifiestan que este movimiento imbuje a la juventud un falso patriotismo, con tendencias al militarismo, y que hay un sentido oculto en su organización. Para otros su fin es «altamente social, moral y patriótico», dirigido «principalmente a que los niños de las clases menesterosas convivan con los de las elevadas, dedicándoles a ejercicios físicos, higiénicos y educativos, alejándoles del ocio y perniciosas costumbres, interviniendo sólo la parte militar para el mejor orden de la pequeña colectividad»¹⁵.

Hay por lo tanto división de opiniones. Sin embargo, con un cierto retraso y quizá forzada por la realidad de la casuística ya confirmada, la Administración general, no reconocerá oficialmente este movimiento de los Exploradores de España hasta principios de 1920.

No va a dudar en ponerlo bajo el control del Ministerio de Instrucción Pública (Art.2º) y de proponer recompensas para los empleados ministeriales que colaboren, como Instructores, en dicha organización sin abandonar sus deberes con la administración (Art.4º). Igualmente, en el Art.5º se contemplan convalidaciones para los Exploradores en el momento de su ingreso en instituciones militares o universitarias. Por otra parte, el Ministerio de la Guerra, por R.O. de 21-5-1919, declara de utilidad para las bibliotecas del ejército las publicaciones del Consejo Nacional de los Exploradores.

Si Alfonso XIII no duda en apoyar este movimiento juvenil siendo nombrado Presidente de Honor, en 1917, e inscribiendo a sus hijos en el grupo de Exploradores de Madrid, Primo de Rivera será Vocal de su Consejo, fomentando su desarrollo, circunstancia que provocará recelos en los sectores progresistas, contrarios a la política del régimen, al verlos como instrumentalizados al servicio de la Dictadura.

En efecto, su ideario se sustentaba sobre conceptos manejados entre las fuerzas vivas de aquella sociedad española de comienzos del siglo XX y, forzándolo un poco, podía dar cabida a otros más peculiares de estas tierras. Por otra parte, su metodología se desarrollaba sobre los principios del orden y la disciplina elementos que se estaban viendo zarandeados en muchas zonas de la nación a nivel popular.

4.3.1. NACIÓN Y REGENERACIÓN NACIONAL

Los propagandistas de su introducción en España y en Palencia envolvieron prontamente el cuerpo de su ideario genuino con la bandera de la nación y de la necesidad de su regeneración, mensaje que sacan a relucir en sus discursos y escritos:

En la prensa se habla de los *patrióticos fines de la institución* y el referido capitán Benavides garantizaba *una labor... capaz de regenerar la raza... Ayudadnos a poner los jalones de una futura gran raza a ver si entre todos hacemos que despierte y sea muy grande esta pobre Nación que duerme todavía.*

La Fiesta de la Promesa, en 1915, se celebra precisamente en una fecha cargada de contenido patriótico, el *Dos de Mayo*, y a los Exploradores se les arenga como a *los nuevos paladines de una nueva España*. Se les pedirá *unidad en un común ideal de patriotismo, de ese patriotismo bien entendido, que obliga a dar al país lo que se tiene de más caro: el alma, la inteligencia, el esfuerzo, la libertad*⁶.

Los himnos locales de estas agrupaciones recogen también esos sentimientos a los que suman los de la patria chica correspondiente:

*Compañeros: la Patria despierta
recobrando su magno poder;
su energía, titán, no está muerta;
¡laboremos en su renacer!*

.....
*y cumpliendo tan santos deberes
nuestra vida a la Patria, ofrendar.*

.....
*tu campo embalsaman los verdes pinares;
¡Castilla! ¡Castilla, de mi corazón!*

*Por Castilla la Vieja
¡siempre adelante!*¹⁷

El Gobierno tampoco veía con desagrado el afán propagandístico de estas ideologías. En 1918 la Asociación de Exploradores de España convocaba un concurso¹⁸ para premiar al mejor Catecismo Patriótico que con sus páginas *avive y sostenga el sagrado amor a España*.

En el Art. 1º de las Bases se exigía que, de manera clara, emotiva y eficaz había de enseñar al muchacho las *excelencias de España*, despertar en él *el orgullo de ser español y avivar un inteligente y ardoroso amor patrio*. En el Art. 2º se indicaba que el formato sería el de preguntas y respuestas, al estilo de catecismo. Y en el Art. 7º se anunciaba que esta obrita se difundiría por *escuelas, institutos, colegios, cuarteles, asociaciones deportivas y culturales y en general por todos los lugares de España, América y Filipinas*¹⁹.

Finalmente, señalar que en las salidas al campo, en el lugar de acampada se izará la bandera y se cantarán el himno nacional y el local.

4.3.2. LA RAZA

Ese sentimiento nacionalista se tiene que asentar sobre la idea de un colectivo humano con historia, la raza. Y esa faceta también tenía cabida en el ideario explorador.

¡Adelante! ¡Adelante, raza gigante!, se cantaba en el himno vallisoletano. Y en otra celebración, en Aguilar de Campoo, se invitaba a los concurrentes a perseguir *el resurgimiento que algún día podía llevarnos a conquistar laureles tan gloriosos como los que orlan el recuerdo de Colón, Hernán Cortés, Pizarro, Magallanes y otros tantos ilustres patriotas*²⁰.

En 1924, los Exploradores palentinos celebrarán de un modo autónomo la «Fiesta de la Raza»²¹ que había estado generalmente dirigida por elementos del ámbito escolar.

4.3.3. OFERTA DE VALORES

Para las diversas Instituciones la presencia de los Exploradores ofrecía contraprestaciones a tener en cuenta.

La visión de centenares de jóvenes desfilando por las calles de la ciudad uniformados, con orden, disciplina y sumisión al mando podría ser, política y socialmente, un ejemplo frente a los peligros de la innovación descontrolada, el libre albedrío y la inestabilidad general manifestada ya en varias regiones de la nación.

Los poderes fácticos se cargaban de razón: «principios y disciplina» era lo que se necesitaba. Eso se logrará con una «perfecta educación» de la sociedad en general y con la participación del joven así educado, circunstancias, ambas, que pondrán remedio a *la crisis social de energías cerebrales* extendida por el mundo y debida a *la combinación del progreso científico y de la revolución política*.

La conclusión es evidente: *jóvenes no retrocedáis en los trabajos de vuestra patriótica organización, pues la humanidad espera mucho de vosotros*²².

4.4. EL MUNDO FAMILIAR

La imagen que se da a la sociedad palentina, en general, del movimiento de los Exploradores es tranquilizadora. Su finalidad es conseguir que los jóvenes que se asocien a él acaben siendo ciudadanos útiles a la Patria y honrados.

En su ideario está claro, además, que *el hombre es un hermano*²³ y el Explorador será amigo de todos los demás Exploradores creándose entre ellos *un espíritu de igualdad y compañerismo, tal como lo inspira la doctrina Cristiana: «Amaos los unos a los otros»*²⁴.

Desde sus inicios, en las filas de los Exploradores se incluyen numerosos niños de extracción más humilde y también del Hospicio Provincial²⁵. En otra crónica se ensalza esa inclusión social haciendo referencia a la diferente comida que llevan los niños al monte, según sean de un estamento u otro, y cómo se intercambian las viandas (jamón, carne y vino, de los unos, con pan, tortilla y agua, de los otros) detalle que para el cronista va preparando estas mentes infantiles para atajar el problema social hasta constituirse en base fundamental para contener el *ímpetu avasallador de la lucha de clases*²⁶.

En las campañas de reclutamiento, tras la crisis de 1922-23, el lema del mensaje lanzado a las familias es claro y directo: *Mandadnos vuestros hijos si queréis de ellos hacer ‘hombres’*.

¿Y cuáles eran las características de ese hombre?:

a)-*Fortaleza física: un hombre normal, armónicamente organizado, con ejercicios físicos variados y con curas de aire y de sol.*

b)-*Inteligencia: un hombre dispuesto, de rápida concepción, golpe de vista, agilidad y flexibilidad mental, recto y propio criterio.*

c)-*Moral: de conciencia recta, capaz de remediar sus yerros y de regenerarse si la caída es muy grave.*

d)-*Civismo: hombre consciente de su deber y su derecho, obediente a la ley, anteponiendo el bien supremo de la Patria y de sus semejantes al propio beneficio; amplísimo espíritu de tolerancia, que le permita ver un hermano en cada hombre, sin tener en cuenta diferencias de credo o de política; ciudadano del mundo, pero a la vez ferviente adorador de su Patria y Bandera, por las que esté dispuesto al sacrificio, si fuera necesario, de su sangre²⁷.*

Tal oferta ideológica, nada cuestionable, no debía inquietar a las familias a la hora de permitir a sus hijos la inscripción en tal movimiento y la participación en sus actividades. Además, las familias palentinas confiaban en sus maestros y éstos colaboraban con esta organización.

Aparte de la interpretación de estos colectivos, también se alzan voces que exigen a la institución de los Exploradores otros planteamientos. El columnista Armando Bronca suscribe estas consideraciones: que, ante el cuerpo *canceroso y descarnado de una España que camina a pasos gigantescos al abismo*, ve a la referida institución *como una bella y simpática asociación encarnada en un amor santo a nuestra patria y en una esperanza del mañana* y con posibilidades de dar otra imagen de España en el extranjero. Por eso no está de acuerdo en que se organicen festivales benéficos en los que los niños exploradores están presentes en las plazas de toros viendo degollar a pobres becerritas.

Con respecto a lo afirmado por otros colegas sobre la sumisión formativa, afirma que *es necesario hacer de niños, hombres, pero no autómatas*. Y comentando la celebración de la Fiesta de San Jorge, patrono de los Exploradores, preferiría ver de otra manera la escena del santo luchando contra el dragón por salvar a una inocente doncella: *nuestro pueblo no a caballo, en el suelo; no con armas, con la ciencia; no lanza en mano, con las manos abiertas a todo lo humano; no acometiendo a un dragón para defender a una doncella, sino acometiendo a la incultura, al obscurantismo y a la hipocresía nacional²⁸.*

5. INTERACCIÓN DE AMBOS IDEARIOS

Contra lo que cabría esperarse ante una innovación como la introducción de un movimiento extranjero, protestante, laico y quizá hasta masón, en una ciudad pequeña del interior de la península la inserción no provoca fricciones ni grandes prevenciones.

Viendo el proceso de su instalación y despliegue de su actividad en la ciudad no cabe hablar de confrontación²⁹. Hay algunos datos que pueden explicarlo: venía avalado por el estamento militar, que era conservador y católico, con importantes acuartelamientos en la capital; lo trae de la mano el sector burgués capitalino que vela por la normalidad conservadora en la ciudad y en el que confía también la autoridad eclesiástica local; está publicitado y respaldado por un periódico local de carácter conservador y confesionalmente católico; y, finalmente, no hay oposición del estamento educativo. En consecuencia, no debía crear recelos su instauración en la ciudad; al revés, la pompa

y vistosidad de gente joven desfilando por sus calles luciendo uniformes nuevos constituyeron una novedad que rompía la monotonía y distraía al vecindario³⁰. Prueba de todo ello es su rápida puesta en funcionamiento y la pronta captación de socios usando para sus actividades recintos relacionados con el sector de la educación oficial.

Quizá fuera en el estamento eclesiástico donde más prevenciones hubo frente a esta institución protegiéndola en términos generales o considerándola, sobre todo por parte de las Órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, *como obra fanática cerrada a toda tolerancia, o como nefanda escuela de indiferencia y aun de ateísmo*³¹.

El portavoz de los Exploradores palentinos insiste en el carácter amplio y tolerante del esculatismo negando *incompatibilidad entre la Religión y los Exploradores, ni entre el culto religioso y las prácticas esculistas. Nuestra labor no consiste en formar fanáticos ni ateos*. Es más; recuerda a los lectores que en el desarrollo pedagógico de su línea de educación integral hay compromiso de cumplir con los deberes divinos, como había indicado ya su Santidad Pío XI en su discurso³² doctrinal sobre el esculatismo «católico».

Ideológicamente ambas actividades coinciden en las líneas generales de acción con un servicio a Dios, a la Patria con sus gobernantes, y a la sociedad. Ambas pedagogías estiman, también, los beneficios de la *cultura física, indispensable para ser mañana buenos soldados, buenos trabajadores y buenos patriotas*³³, discurrea un niño en la Fiesta del Árbol, y ambas tratan de inculcar en sus discípulos el amor a la naturaleza.

En Palencia capital hubo coexistencia pacífica tanto con el sector eclesiástico como con el educativo: el espíritu explorador se asimiló al ámbito escolar y se sometió al control de la esfera eclesiástica. No constan divergencias o discusiones al respecto.

Lo que sí es de destacar es lo que llamamos aquí «la domesticación» de tal institución de los Exploradores adaptándola a los moldes políticos, eclesiásticos, sociales y educativos de un colectivo humano provinciano. Un proceso rápido, sin asperezas. Una vez más, una pieza extraña al sistema había sido encajada en el molde general, sin problemas, porque las manos que la manejaron eran una prolongación del molde.

En crónica periodística se habla claramente de los Exploradores como de una asociación *creada para la implantación en España, con las modificaciones necesarias, para adaptarla a nuestro ambiente*³⁴. Comenzando por el religioso.

Sin debate, sea porque el equipo rector no opone ninguna objeción sea *motu proprio*, el movimiento explorador palentino operará bajo la tutela eclesiástica, con presencia en las comisiones, celebración de la misa al comienzo las actividades de grupo y durante la ceremonia, genuinamente esculista, de la Promesa, que se hará en presencia del Obispo y frente a un altar donde oficiará el capellán castrense. La novedad de la incorporación de las Exploradoras quedará rápidamente «asimilada», en las celebraciones comunes, con la colocación en el altar de una imagen de la Purísima. Los Exploradores realizarán el Cumplimiento pascual, una norma eclesiástica interna, comulgando en el mismo acto todo el Consejo local lo que de alguna manera oficializa la celebración que preside el canónigo don Tomás Gutiérrez, miembro del mismo Consejo³⁵.

Es difícil imaginar, también en este primer tercio del siglo XX, al estamento eclesiástico renunciando a su imagen de protector de la verdadera educación y de sus métodos de enseñanza. Para el párroco de Aguilar de Campoo *la iglesia tenía a gran honor colocar bajo*

*su salvaguardia a estos semilleros de futuros ciudadanos que, viviendo una atmósfera saturada de virtudes, llegarían con el tiempo a resolver prácticamente los enmarañados problemas que hoy agitan la vida social*³⁶. Y para el Dominicó de San Pablo, ya citado, no debería haber ningún recelo por parte de los exploradores pues, en este suelo patrio, principios como los de su metodología, unidos a los postulados de la Iglesia habían dado frutos abundantes.

El Papa había ido más allá: al dirigirse a los exploradores «católicos», les segregaba de la rama originaria y les marcaba nuevos principios de funcionamiento recordándoles el compromiso misionero: *lleváis las características de la profesión y de la vida católica*³⁷.

Desde el punto de vista político el movimiento de los Exploradores palentinos también acabará ciñéndose al marco de las directrices gubernamentales tal y como sugerían las disposiciones emanadas de la Asociación de Exploradores de España.

La genuina y altruista Fiesta de la Promesa pasará a ser la Fiesta de la Promesa a la Patria, a Dios y al Jefe de Gobierno: *promesa de fidelidad a la Patria (porque en el amor a la Patria está personificado el amor a Dios, el amor a vuestros semejantes, el amor a lo creado, el amor a todo lo que os rodea, porque todo lo es y sin ella nada es nada), cumpliendo sus santos deberes para con Dios (que lo es todo, es vuestro creador) y con el Jefe del Estado (porque es la encarnación de la Patria)*³⁸.

Este afán patriótico, por encima de otros objetivos originarios de la organización, llevará a la Asociación de Exploradores de España, como hemos señalado anteriormente, a convocar un concurso para premiar el mejor «Catecismo Patriótico». La sección palentina tomará nota del asunto. Y si en 1924 corren otros aires, veremos a los Exploradores acudir a la bendición de la bandera del Somatén de la capital desfilando, posteriormente, con la milicia ciudadana por las calles de la ciudad³⁹.

Tanta «domesticación» y tanto empeño en no salirse del marco tradicional pudieron estar en la base de la crisis de esta institución, en Palencia capital, en el año 1922. El articulista M. Arconada⁴⁰ analiza la situación y señala las siguientes como causas de este oscurecimiento:

a)-La insistencia por parte del equipo directivo en el aspecto estructural y visual más que en la profundización y desarrollo de los principios del movimiento: el amor a la naturaleza, la educación física, el ejercicio de la voluntad, etc.;

b)-El no haber modulado el fondo patriótico sobre el que se fundamentó la implantación del grupo en Palencia. No se «fabrican» patriotas y una institución sola, menos todavía;

c)-El afán por la disciplina, la uniformidad, no llevó al comportamiento subconsciente (inconsciente) que se proponía al principio sino que acabó fatigando al personal y, contrariamente a lo esperado, reforzó su sentido de libertad abandonando aquellos cuadros disciplinarios.

Quizá donde menos se pueda hablar de haber practicado una acción involutiva sobre esta asociación de los Exploradores palentinos es en el sector de la acción educativa. Aquí habría que hablar más bien de colaboración de ambos métodos educativos.

Ya se ha comentado la participación de profesionales de la enseñanza pública palentina en los organismos rectores y formativos de esta institución. Por ejemplo, a propuesta del Ministerio de Instrucción, en 1924, entre los nuevos vocales del Consejo Local encontramos al sr. Rico, director del Instituto General y Técnico⁴¹.

Cuando se realizan visitas informativas a otros lugares de la provincia, como a Dueñas en 1917, son generalmente los maestros y sus escolares los que salen a recibir a los Exploradores palentinos y colaboran con ellos a lo largo de toda la jornada.

Las actividades de maestros en ambas instituciones van a ser frecuentes, también en la capital palentina, por lo que se será bien recibida la regulación gubernamental⁴² que sobre ellas se hace y que será un reconocimiento de su existencia a la par que una recompensa a ese trabajo extra.

Atendiendo una instancia del presidente general de los exploradores de España para que se amplíen los términos de la Real Orden de 10 de Abril último disponiéndose que los paseos y excursiones escolares efectuados por los maestros en unión de las tropas exploradoras tengan la validez de los efectuados con arreglo a la Real Orden citada, su Majestad el Rey ha tenido a bien disponer que los paseos y excursiones verificados por los maestros como instructores de los exploradores durante los domingos, sin perjuicio de los que puedan llevar a cabo en sus respectivas escuelas, se consideren con la misma validez que los que verifiquen con arreglo a la Real Orden de 10 de abril próximo pasado, a cuyo efecto se someterán a lo establecido sobre esta materia, y que se conceda a los exploradores que se distinguen en la práctica de tal procedimiento los mismos beneficios que la repetida disposición señala para los niños de las escuelas.⁴³

Los establecimientos escolares han estado a su disposición desde su primera venida a la ciudad: los locales de las escuelas de San Miguel, el comedor escolar para sus primeras celebraciones escultistas, las dependencias del Instituto Viejo en 1919, etc.

En su oferta de clases diarias vespertinas, de 6 a 9 de la noche, cuentan con la colaboración de un catedrático de instituto, Manuel Gil Baños, un profesor de música, Rafael Chico y varios instructores.

Participan en el desarrollo de la Fiesta de la Enseñanza, durante la Feria de San Antolín, y en la Fiesta del Árbol juntamente con el alumnado de los distintos grupos escolares de la ciudad. También colaborarán en las tareas del comedor y del ropero escolar. La institución prohíbe participar en actividades a los exploradores que estén ocupados con exámenes y en algún verano llegarán a organizar un Cursillo de Primera Enseñanza a cargo de un maestro nacional⁴⁴.

La agrupación de los Exploradores mantiene un Club social en el que hay una sala de lectura. El Ministerio de Instrucción Pública le concede en mayo una Biblioteca popular con lo que se pretende completar su labor cultural. Con posterioridad se pide a los socios que donen a la biblioteca libros ya leídos y uno de esos donantes será el catedrático del Instituto, Arturo Beleña.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque muy tempranamente (1388) se oyeron en Palencia voces inglesas tanto en las refriegas con las tropas del duque de Lancáster como en la ceremonia catedralicia de la boda de su hija Catalina⁴⁵, en esta pequeña ciudad castellana, no se detecta una huella profunda de aquella cultura en las líneas maestras pedagógicas de la enseñanza impartida por sus profesionales a comienzos del pasado siglo XX.

A pesar de ser la tierra palentina, «el vaticano castellano», lugar de asentamiento también de numerosas fundaciones religioso-educativas, muchas de ellas de origen extranjero, no se constata ninguna procedente de Inglaterra o de Irlanda.

Gracias a las becas de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), habrá, por parte de algunos docentes palentinos, conocimiento y vivencia directa con algunas experiencias escolares de esa nación.

El contacto más claro de la realidad escolar palentina, tanto de la capital como de algunos pueblos de la provincia, fue la pertenencia de maestros, profesores y escolares al movimiento inglés de los Exploradores, fundados por Baden-Powell.

El mundo escolar palentino, atendido en los edificios disponibles y ceñido a la pauta oficial de la legislación se vio contrastado con otra entidad formativa, la de los Exploradores, que, sin descuidar la formación en espacios cerrados, estaba dotada de un ideario pedagógico más abierto a la naturaleza, más relacionado con la actividad vital cotidiana, y con un abanico más amplio de actividades: biblioteca, cine, teatro, conferencias, cursillos, etc.

En la convivencia de ambas instituciones culturales no se produjeron confrontaciones ni tampoco hubo invasiones ideológicas o metodológicas en ningún sentido; más bien, cabe hablar de colaboración en la acción.

La escuela palentina, por otra parte, también se acercaba a las nuevas tendencias pedagógicas entrantes en España y ponía en práctica sus propuestas: visitas de formación extraescolares, huertos escolares, jardines en el grupo escolar de San Miguel, y Fiesta del Árbol, entre otras.

NOTAS

¹ ESPINILLA HERRARTE, M.L., y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L.: «Representantes de instituciones palentinas pensionados por la JAE», en Actas XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007), Universidad de Extremadura y SEDHE, 2007, pp.121-131.

² Becado por la JAE, visitará varios países, entre ellos Inglaterra, donde estará un tiempo. Conocedor de centros educativos y de la lengua de aquel país, será de gran ayuda en la preparación de las salidas al extranjero de los nuevos becarios. MARÍN ECED, T., Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios), Universidad Castilla La Mancha, Cuenca, 1991, pp.277-281.

³ EL DÍA DE PALENCIA (en adelante DDP), 10-I-1914. Nuestra iniciativa.

⁴ EL DIARIO PALENTINO (en adelante DP), 31-III-1919. Los Exploradores.

⁵ DDP, 5-V-1919. Las Exploradoras.

⁶ TEJEDOR MARDOMINGO, M. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., «El escultismo en Castilla y León (1970-1983). Un movimiento de juventud para la socialización y la educación en el tiempo libre», En Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria n^o 22-23 (2003-2004), p.151.

⁷ ESPINILLA HERRARTE, M.L. y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., Génesis de la primera «escuela de párvulos» en Palencia capital (1857-1910). La insigne figura de D. Vicente Inclán, en TABANQUE. Revista Pedagógica, n^o 20 (2006-2007), pp.137-166.

⁸ Doce serían sus mandamientos: ser honrado; no temer al ridículo; ser obediente, disciplinado y leal; tener iniciativa y ser responsable; ser tolerante, cortés y servicial; y ser amigo/hermano de todos los demás exploradores; ser valiente, útil y ayudar a los demás; hacer cada día una buena acción; amar a los animales, árboles y plantas; ser limpio y alegre; ser económico, trabajador y perseverante; tener honor de ser explorador.

⁹ DDP, 9, 10, 12 y 14-VII-1926. Los exploradores de España. ¿Qué son? ¿Qué hacen?

¹⁰ DP, 5-III-1920. En favor de los exploradores.

¹¹ DDP, 9, 10, 12 y 14-VII-1926. Los exploradores de España. ¿Qué son? ¿Qué hacen?

¹² DDP, 14-I-1914. Nuestra iniciativa. Palencia tendrá exploradores.

¹³ DP, 9-II-1914. Para los exploradores palentinos. Gente nueva.

IMPLANTACIÓN, COEXISTENCIA E INTERACCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO JUVENIL INGLÉS
“LOS EXPLORADORES” CON EL SECTOR ESCOLAR PALENTINO (1911-1930)

- ¹⁴ DDP, 30-V-1919. Los exploradores en San Pablo.
- ¹⁵ ARCHIVO MUNICIPAL DE PALENCIA. Libro de Actas del Ayto. Marzo y abril de 1914.
- ¹⁶ DP, 3-V-1915. La promesa de los exploradores palentinos.
- ¹⁷ DP, 13-I-1914. Los «exploradores» palentinos. Himno de los exploradores vallisoletanos.
- ¹⁸ DP, 9-IV-1918. Los exploradores de España.
- ¹⁹ DP, 9-IV-1918. Los exploradores de España.
- ²⁰ DDP, 18-II-1916. De Aguilar de Campoo.
- ²¹ DP, 10-X-1924. Los Exploradores.
- ²² DP, 9-II-1914. Para los exploradores palentinos. Gente nueva.
- ²³ DP, 13-I-1914. Los «exploradores» palentinos. Himno de los exploradores vallisoletanos.
- ²⁴ DDP, 9, 10, 12 y 14-VII-1926. Los Exploradores de España. ¿Qué son? ¿Qué hacen?
- ²⁵ DDP, 5-V-1924. Exploradores de España. Cumplimiento Pascual. Próximas excursiones.
- ²⁶ DP, 6-4-1914. Progreso social. Dedicado a los exploradores de Palencia.
- ²⁷ DDP, 8-IV-1924. A los padres cuyos hijos no son Exploradores.
- ²⁸ DP, 23-IV-1915. El despertar de la raza.
- ²⁹ La excepción que confirma la regla se da una vez más en el campo de lo deportivo: en unos campeonatos celebrados en la ciudad, en 1918, se desata una disputa entre el Club de Exploradores y la Peña Sportiva por la «pertenencia» de algunos chicos deportistas a uno u otro club.
- ³⁰ ORTEGA APARICIO, P., «El nacimiento del escultismo en Palencia (1914-1919): los exploradores», en *IH* 26 (2006), pp.261-282.
- ³¹ DDP, 2-I-1926. La Religión y los Exploradores.
- ³² DDP, 16-VII-1923. Bello discurso del Papa a los exploradores.
- ³³ DDP, 5-VI-1924. Velada infantil.
- ³⁴ DDP, 9, 10, 12 y 14-VII-1926. Los exploradores de España. ¿Qué son? ¿Qué hacen?
- ³⁵ DDP, 5-V-1924. Exploradores de España. Cumplimiento Pascual. Próximas excursiones.
- ³⁶ DDP, 18-II-1916. De Aguilar de Campoo.
- ³⁷ DDP, 16-VII-1923. Bello discurso del papa a los exploradores.
- ³⁸ DDP, 30-VI-1916. La Promesa de los exploradores.
- ³⁹ DDP, 5-V-1924. Exploradores de España. Cumplimiento Pascual. Próximas excursiones.
- ⁴⁰ DP, 8-XI-1922. Los Exploradores.
- ⁴¹ DDP, 25-II-1924. Exploradores de España. Nuevos vocales del Consejo local.
- ⁴² Ministerio de Instrucción Pública: RO. de 5-V-1916 y la RO. de 28-VI-1918.
- ⁴³ DP, 23-VII-1918. Los maestros y los exploradores.
- ⁴⁴ ESPINILLA HERRARTE, M.L., *La Enseñanza Primaria en Palencia (1900-1931)*, Tesis Doctoral, inédita, 2005, Valladolid.
- ⁴⁵ PÉREZ RODRÍGUEZ, M.S., «La ciudad de Palencia y los ingleses en el siglo XIV», en *Actas I Congreso de Historia de Palencia*, PITTM, vol. II, 1985, pp.497-505.

CHARLES DARWIN Y LA CONFORMACIÓN DE UNA NUEVA ÉTICA PARA UN NUEVO CAPITALISMO

Albert Esteruelas Teixidó
albertesteruelas@ub.edu
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Si es verdad que las ideas evolucionistas ayudaron a generar la modernidad no lo es menos que simultáneamente la validaron. Fue un primer momento político, cultural, pedagógico remarcable. Como contribución plástica y flexible que fue, el darwinismo también reapareció en la postmodernidad como elemento teórico e ideológico conformador del mundo. Aunque la postmodernidad, como todos los movimientos, puede ser caracterizada diversamente, es, desde luego, un nuevo darwinismo.

Ciertamente, aunque se ha dudado sobre la verdad teórica del evolucionismo, poco ha dudado la comunidad científica sobre la trascendencia de las aportaciones a la cultura del evolucionismo, de las traducciones derivadas, casi automáticamente, de las ideas científicas del naturalista. Y, sin embargo, la influencia política y pedagógica que ejerció no ha sido relatada convenientemente y, sobretodo, no ha sido *destacada* en su justa medida¹.

Si en un trabajo anterior sobre Darwin habíamos puesto de manifiesto la conexión histórica que se estableció entre el carácter moral de las personas y la competencia social², en esta nueva propuesta pretendemos analizar el papel ejercido por las ideas darwinistas, y las que derivaron de sus tesis, en la construcción política del liberalismo, primero, y del neoliberalismo, después. Darwin coadyuvó, junto con la ética protestante, en la construcción e impulso del sistema capitalista.

Creemos que la reflexión es pertinente, y esperamos que también acertada, puesto que a partir de los inicios de la Revolución industrial, se ponen en marcha un conjunto importante de lecturas ideológicas, es decir, políticamente interesadas, de Darwin. El ambiente, abonado convenientemente por la filosofía y los movimientos nacionalistas, se tornó propicio para las aportaciones del naturalista. Quizá, entre otros muchos pensadores, debemos destacar a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) y Johann Gottfried Herder (1744-1803) que con sus eminentes proposiciones sobre la histori-

cidad y el progreso tanta influencia ejercieron en la pedagogía, en general, y particularmente en el movimiento novecentista catalán (*noucentisme*) bautizado por Eugeni d'Ors.

Hasta tal punto fue importante el cambio social que se produjo a partir de la eclosión darvinista que podemos afirmar, sin temor a exagerar demasiado, que sus ideas han conformado políticamente el capitalismo del siglo XX ayudando a producir, gracias a su idea de competencia, un nuevo modelo de liberalismo. Las tesis de Darwin dieron lugar a una nueva pedagogía y a una nueva cosmovisión, una innovadora forma de entender el mundo. Efectivamente, la ética de la lucha por la supervivencia ha funcionado casi como una metáfora al socaire de las tesis de Darwin, de Hobbes, de Spencer. Tanto la lucha por la vida como la selección natural han inspirado lo que se conoce como una ética «contrastante», es decir, una moral de contraste³. Esta ética ha dado como resultado una proyección sobre la propia naturaleza que se concreta tanto en el modelo hobbesiano de un estado liberal como en el modelo maltusiano de la economía y la práctica productiva de la selección artificial. Poco importó que desde finales del siglo XIX se supiera que la lucha económica no era una consecuencia directa de las teorías transformistas⁴. Nada cambió el impacto teórico.

Como sabemos, de la mano de Herbert Spencer la lucha por la vida adquirió un tono marcadamente social pero, no sabemos la razón, no se suele reconocer que la lucha se plasmará claramente en la pedagogía. Es obvio que no nos podemos extender demasiado sobre esta cuestión. Sirva la evidencia y el ejemplo de las propuestas de Joan Bardina y Pere Vergés, dos destacados pedagogos catalanes. Vergés, más refinado que Bardina, propuso claramente el deporte y la competición como forma de educar a los chicos y chicas para la lucha y para la vida. Este hecho es suficientemente conocido y no insistiremos en él.

En la Cataluña del siglo diecinueve el representante más claro de la pedagogía de la lucha es Joan Bardina. Para el creador de la *Escola de Mestres*, el concepto de lucha por la vida es central, incluso demasiado explícitamente central. Es, quizá, el pedagogo catalán en el que más diáfananamente aparece una noción darvinista que devendrá, gracias a la resistencia que genera, un concepto políticamente incorrecto. Reconoce, de manera explícita unas veces, de forma tácita en otras ocasiones, la utilidad de la lucha en pro del dominio social: «Energía es lucha consciente y científica contra los demás. (...) Esta es, pues, victoria, conquista, llevar a los demás como y donde nos acomode»⁵. Su propuesta de control del problema obrero le lleva a alejar-se de abstracciones, de hacer propuestas ideológicas o de mantenerse en el terreno de la *episteme*. Bardina acude directamente al circo y propone pomposamente trece reglas sobre «Cómo conquistar a los hombres». Considera que «la conquista del hombre debe formar parte del Ideal.»

DARWIN EN LAS PROPUESTAS LIBERALES

Darwin fue utilizado no sólo libremente sino también liberalmente. Si no puso las bases de la meritocracia sí se erigió en la apoyatura científica de la necesidad de establecer como criterio de valor de la persona el *talento*. Y con el talento como centro, la competencia en la vida social tomó carta de naturaleza convirtiéndose en una virtud moral que permite emitir un juicio sobre el carácter de las personas, sobre su valor⁶. Hasta el advenimiento del

neoliberalismo, convenido en los años ochenta aunque de raíces anteriores,⁷ la competencia actuará como valor central de la educación, junto al trabajo, el ahorro y la constancia, vinculándose, en Cataluña, a los valores de la floreciente y joven nación norteamericana; una nueva ética, una nueva pedagogía, por lo tanto, se impondrá por el principio de la realidad social. La ética de la lucha y la competencia, humanizada y socializada su naturaleza, coadyuvó a la instauración de la moral liberal del trabajo, del esfuerzo, de la constancia y del ahorro, que más tarde, desbocada de la regulación social, devino en una ética del éxito.

No pocas fueron las consecuencias del proceso moral en el que se incluyó la competencia, unida insoslayablemente al nuevo sistema económico liberal y situándose en el centro mismo de la sociedad, de la política y de la teoría y práctica pedagógicas. La política se transmudó en política educativa. Se abolió la posición social heredada dejando de ser crucial, teóricamente, el nacimiento para pasar a ser el resultado de la capacidad de lucha, de trabajo, de esfuerzo, oponiéndose a la disipación, la debilidad y el vicio. La lucha por la existencia se transformará en una ética de la voluntad, mutación que se coloreará con la lucha de clases. El conocimiento se capitalizará, en el que será la prehistoria de la sociedad del conocimiento; el mejor será ahora el que más sabe; la voluntad, pues, se anuda al estudio.

Situar la competencia en el centro de la vida social permitió que Herbert Spencer formulara claramente el darwinismo social, que cobró una importancia trascendental, en los inicios del liberalismo, decayendo más tarde con la fundamentación del *Estado del Bienestar* para, a partir de la pérdida de las alternativas al capitalismo con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética, cobrar un nuevo brío⁸. La ética de la competencia capitalista alumbrará la ética del éxito, que no será natural sino social⁹.

La ética del trabajo, que ha marcado una buena parte de nuestra modernidad, fue substituida, como ha relatado perfectamente Zygmunt Bauman¹⁰, por la estética y la ética del consumo. El ahorro, que fue una virtud, ha encontrado un atajo en el capitalismo financiero produciendo una *turboética* que es, en definitiva, una ética instrumental en la que se confunden medios y fines. Una falsa ética o, quizá sea mejor decir, una ética del sucedáneo en una sociedad del sucedáneo. Esta instrumentalidad, tan moderna y que tantas críticas ha recibido por parte del postmodernismo (sin faltarle razones ni razón) es la ética que sustenta el neoliberalismo tanto o más, se hace indispensable decirlo, que las alternativas sociales revolucionarias o de cambio estructural violento. Parece como si el consumo fuese la otra vertiente del ahorro, porque el consumo «traslada» los pequeños ahorros de las gentes, es decir, que el consumo es una estrategia de lucha social por la cual unos se quedan el dinero de los otros a cambio de productos cada vez más superfluos y de vida más limitada en el tiempo.

Aunque la ética del trabajo fue en los Estados Unidos más un medio que un fin¹¹, es decir, una forma de hacerse rico y, por lo tanto, independiente, lo cierto es que el cambio vino facilitado por las innovaciones gerenciales. Obviamente, los Estados Unidos funcionaban mucho más que Europa con la concepción protestante, mucho más que Francia, España o Italia, desde luego, y no extraña que en el país de Jefferson se diese mucha más resistencia al darwinismo y, por supuesto, muchas más oportunidades de emprender. Para que el trabajador se comprometiera con el trabajo se hizo necesario la justificación mediante «los incentivos materiales»¹², en definitiva, se trastocó la ética del trabajo en la ética del éxito, o quizá habría que decir que se transformó el *ethos*. Por todo ello, resulta claro que del com-

portamiento de la ética económica clásica, la ética derivada de los filósofos trascendentalistas norteamericanos, se pasará a la economía sin ética, a la competencia más «natural».

Lo que acabamos de decir, debe contemplarse como causa de una parte de la crisis de la escuela, alejada cada vez más del esfuerzo y cercana a una ética del resultado. En algunas ocasiones olvidamos que no existe una relación necesaria entre la moral ético-económica y la moral del éxito: hubiera sido posible otro capitalismo y otra moral. No es menos cierto que la competencia por la vida sitúa la educación humanística y la enseñanza casi en un plano intrascendente y superficial, siendo un factor preeminente en la interpretación política y social basada casi exclusivamente en la economía. La educación, en este tránsito, se nos hace postmoderna.

REGULAR EL DARVINISMO, HACER SOCIAL LA NATURALEZA

Como sea, el darwinismo social, y este hecho se ha destacado menos de lo que parece necesario, no tardó en mostrar la necesidad de poner leyes, de regular social e ideológicamente la lucha por la existencia, idea que es esencial ya que actúa como contrapunto a la banalización del darwinismo, que había situado las relaciones humanas en un marco sólo biológico donde la función del Estado era la de no intervenir dejando que «gane el mejor».

Nos gustaría ser los primeros en haber notado tal deriva; pero no es así. Leszek Kolakowski, en el interesante y sugerente artículo «La verdad, la justicia, la historia y otras curiosidades», hizo notar que «hoy en día no abundan los partidarios del darwinismo social» refiriéndose a la época en que escribió el texto al que pertenece la cita y que incluyó en la obra curiosamente titulada *Por qué tengo razón en todo*, aunque en este punto parece no tenerla. El darwinismo social ha revivido, y creemos que incluso con más fuerza, que en los difíciles años de la fundación de la Primera Internacional (1864). Más interesante que la pervivencia de la teoría naturalista es la razón que anotaba el filósofo polaco sobre el deterioro de la doctrina aduciendo que se debía «en parte a que la idea de la justicia social (...) se ha extendido considerablemente»¹³. Ciertamente, aparece también en esta idea la consideración de la humanización y la regulación social de las leyes naturales puesto que la idea de humanidad tiene sentido más allá de la pura animalidad, tiene sentido en el aspecto humano, y no exclusivamente en el económico. La justicia social nos sirve para humanizar la naturaleza porque, como había él mismo indicado en «Reconsiderando la muerte de la utopía», «Siglos ha que el mal residente en la naturaleza humana se ha utilizado no sólo como argumento en contra de las tentativas de restablecer el paraíso en la tierra, sino también como justificación de la resistencia a cualquier reforma de la sociedad y de las instituciones democráticas»¹⁴. El darwinismo, sin quererlo, se convirtió en una herramienta *al servicio de lo que hay*.

Kolakowski, sin embargo, había recogido una tradición antigua, recorrida de Hobbes a Rousseau, en la que se había insistido en comprender el orden civil como «un espacio limitado e interior, que se opone o se *distingue del orden exterior de la naturaleza* [el subrayado es nuestro]. El espacio delimitado del orden civil, su lugar de ejercicio, se define por su separación de los espacios exteriores de la naturaleza»¹⁵. En definitiva, se trataba del postmodernismo entendido como el espacio que aparece con la desaparición de la naturaleza y la modernidad.

Si, como parece bastante evidente, las personas no somos sujetos puros de conocimiento, es decir, que no resulta posible una reducción fenomenológica radical, al *modus*

de Husserl; si no permanecemos libres de los sedimentos de la conciencia histórica y socialmente adquirida, si estamos conformados por la experiencia social que nos aporta pre-juicios y premisas; si, efectivamente, todo esto es así, entonces esta indefinición entre orden civil y orden natural aporta darwinismo social a nuestro acto de conocer. Ciertamente, la división entre orden interno y orden externo se inscribe en la tradición cartesiana, una división considerada indispensable en la búsqueda de la verdad que fue atacada por aquellos que se habían instalado en un naturalismo relativista, también llamados *filósofos potsdarwinianos*, que «(...) vieron la posibilidad de interpretar los actos cognitivos en términos biológicos como reacciones defensivas y, por ende, rechazaron la búsqueda de la verdad, considerándola muestra de los prejuicios metafísicos»¹⁶. Dicho de otra manera, con la pérdida de la distinción progresiva entre orden civil y orden natural, la subjetividad deviene más darwiniana, más inhumana, menos social.

El darwinismo, en su aspecto social, es, por tanto, el enemigo de la utopía epistemológica, luego es postmoderno. El equívoco, en consecuencia, reside en que si bien es cierto que conviene renunciar a la verdad trascendental en favor de un sujeto históricamente enraizado, puestos a pensar de forma pre-judicial, podemos humanizar el prejuicio. ¿La razón? Optar o por un sujeto más animal o por una persona más social que animal: o naturaleza o cultura, zoología o moral. Esta es, en cierta manera, la aportación histórica del socialismo (aquellos a quien Hayek dedicó su libro) ya que ha servido tanto de control ideológico del darwinismo social como de su atenuación, puesto que funciona como un concepto opuesto. Por eso, «la muerte de la historia» es el triunfo del darwinismo social. No es extraño, pues, que Kolakowski pensara que el concepto de justicia social «se trata de un concepto moral y no hay manera de definirlo en términos económicos»¹⁷. La economía ha pasado a ocupar el lugar que otrora ocupara la naturaleza de manera que la inexistencia del exterior es, en definitiva, la desaparición de la moral, preconizada como la forma propia del capitalismo. Nada se encuentra allende del espacio económico. La justicia social es un concepto «suficientemente bueno para contraponerse a la doctrina según la cual la vida social está realmente bien organizada cuando se rige con el principio: que se ahogue quien no sabe nadar»¹⁸.

Curiosamente, uno de los conceptos más referenciados de las sociedades neoliberales es el de eficacia, ni más ni menos que instrumentalidad pura. Una eficacia que en el caso biológico queda también en entredicho ya que si no existiera un control social de la pura biología, el género humano tendría un estándar mejor¹⁹.

Sin lugar a dudas, después de este reconocimiento de lo inevitable, se admite la injusticia que supondría que los fuertes arrebatasen a los débiles las escasas posibilidades que la vida les ofrece; en consecuencia, se explica que la sociedad es garante del derecho a la propiedad: «Lo que ganes con tu trabajo, es tuyo exclusivamente. Lo demás no te pertenece, y serías calificado de ladrón, si con violencia o fraude usurpases los bienes ajenos. Desde el momento en que te fuese permitido apoderarte de la propiedad ajena, también los otros podrían lícitamente apoderarse de lo tuyo, con lo cual no habría en el mundo quien pudiera disfrutar con tranquilidad de lo adquirido con su trabajo. Los fuertes acometerían a los débiles para arrebatárselos cuanto poseyeran, y en esta salvaje lucha los hombres vivirían entre el robo y el asesinato en continua inseguridad»²⁰.

En el mal llamado neoliberalismo, a pesar de su contrariedad ante toda clase de regulaciones, la propiedad privada se revela como una parte de la regulación del darwinismo social. De hecho, se trata de una adaptación católica al liberalismo, aunque no suele reconocerse este tipo de valores a la religión. La defensa del derecho a la propiedad representó, en un momento determinado, una garantía de construcción de un estado de justicia. Recordemos que el derecho a la propiedad estaba en entredicho en los discursos radicales del obrerismo, de cariz eminentemente anarquista y anarquizante a partir de la sentencia de Proudhon según la cual «la propiedad es un robo» o la del traductor de la *Escuela Moderna* de Ferrer, Anselmo Lorenzo, para quien «no hay rico inocente». Como hemos dicho ya, el darwinismo social provocó la necesidad de poner leyes, de regular socialmente e ideológicamente la lucha por la supervivencia. Estas propuestas resultaron esenciales puesto que harán de contrapunto a la versión más popular del darwinismo que situó las relaciones humanas en un marco exclusivamente biológico donde la función del estado era la de no intervenir dejando que «gane el mejor».

¿Acaso no nos estamos refiriendo a un reconocimiento de la superioridad de la sociedad, garante y reguladora, frente a la naturaleza? ¿De la superioridad de la civilización, de la razón social, frente a la barbarie y a la brutalidad? Y en la respuesta a esta pregunta vemos aparecer la lucha por la vida como una invención ideológica de control social; dicho con otras palabras: en el extremo, la lucha por la vida, en el sentido capitalista, es contingente.

La conclusión es meridiana: el neoliberalismo, en último término, se enfrenta al liberalismo, es la naturaleza frente y contra la sociedad, la barbarie frente y contra la civilización, una lucha esta, la civilizadora, que la sociedad contemporánea está perdiendo. De hecho este es uno de los problemas del capitalismo en su fase global, lo que indica que la regulación iniciada en el siglo XIX iba bien encaminada. En la actualidad, el capitalismo más agresivo demanda eliminar las normas estatales en lo referente a la economía (y los derechos laborales, claro), mientras que, por el contrario, las empresas están enormemente reguladas. La tribu frente a la civilización.

En este reconocimiento de la necesidad de regular la vida, cabía perfectamente, la disciplina y la vida metódica de la que hicieron gala en los albores del capitalismo, como no, los calvinistas. Si la manera de ganar a la tiranía de la naturaleza es crear normas en la sociedad, la forma de triunfar en la lucha por la existencia es disciplinar la propia vida. En consecuencia, luchar por la vida va a querer significar trabajo duro y disciplina rigurosa. Las herramientas de lucha: instrucción, educación, laboriosidad, actividad y energía. Tiempo atrás eran las circunstancias las que mandaban, ahora será el propio hombre el que se erija en su principal enemigo; transitamos de una visión comunitaria, del contexto al individuo, de la sociología a la psicología, de lo colectivo a lo individual. El darwinismo capitalista devolvía a Hobbes lo que el filósofo le había prestado, pero con intereses, es decir, incluyendo la plusvalía del azar: «(...) cuando apenas has dejado los juguetes por los libros, (...) no puedes prever la azarosa vida de lucha y trabajo que te espera»²¹. Lucha y suerte. Capitalismo de casino. Turbocapitalismo. En esta línea hobbesiana, no resulta extraño en absoluto que la guerra fuera considerada, como lo fue, una manifestación del espíritu de competencia. En realidad, sin embargo, la guerra es eliminación de competencia, como lo es el propio neoliberalismo.

En definitiva, la ética del esfuerzo ejerció una doble función: si por una parte impulsó los objetivos emprendedores, por la otra, actuó como medida de contención del propio capitalismo de casino en tanto que todo lo que se consiguiera por el azar, es decir, sin esfuerzo ni sufrimiento, era considerado negativamente²². En definitiva, la ética del esfuerzo actuó como un correctivo del darwinismo social, regulando el individualismo exacerbado y la ética del talento mediante la necesidad de la ética misma. Efectivamente, si el talento se podía considerar una regla de la naturaleza, y en este sentido animal, el esfuerzo se anudaba a la tasca civilizadora y ejercía de correctivo humano de la naturaleza. La ética se erigía en el juez supremo de las leyes naturales humanizadas. El neoliberalismo, por lo tanto, representa una deshumanización del hombre al dejar alzarse a los elementos naturales como los principales valedores de la persona.

NOTAS

¹ Como muestra del interés que sigue suscitando se puede citar el interesante trabajo de HERNÁNDEZ LAILLE, M.: *Darwinismo y manuales escolares en España e Inglaterra en el siglo XIX (1870-1902)*, Madrid, UNED, 2010.

² Véase ESTERUELAS TEIXIDÓ, Albert: «La ética de la lucha por la supervivencia como criterio de inclusión y exclusión moral». En BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes y CONEJERO LÓPEZ, Susana (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV coloquio de Historia de la Educación. Pamplona 29, 30 de junio y 1 de julio* Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, pp. 139-146.

³ ROZZI, R.; MASSARDO, F. (1999): *La Teoría Darwiniana de la Evolución: un caso paradigmático para la interrelación entre ética y ciencia*. Publicado en internet.

⁴ LAFARGUE, P.: *El derecho a la pereza. La religión del capital* (4a de Manuel Pérez Ledesma ed.), Madrid, Editorial Fundamentos, 1974, p. 6.

⁵ BARDINA I CASTARÀ, J.: *La energía de la voluntad (Cómo se llega a la Dominación y a la Vida Intensa)* (4ª ed., Nuevamente corregida y ampliada), Barcelona, F. Granada y C.ª, editores, 1916, p. 268.

⁶ SENNETT, R.: *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003, p. 82.

⁷ Significativamente se representa su nacimiento en el libro de HAYEK, F.: *Camino de servidumbre*. Sobran las palabras sobre el papel que se le asignaba a la economía.

⁸ Que es, si no, el Estado del Bienestar? Un antidarwinismo social.

⁹ El proceso de naturalización ya fue identificado en su momento. Kropotkin, por ejemplo, afirmaba que «semejantes opiniones se convirtieron en una especie de dogma, de religión de la sociedad instruida. KROPOTKIN, P. (1902). Introducción. En Kropotkin, P. (1970). *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Barcelona, Zero S.A., 1970, p. 17.

¹⁰ BAUMAN, Z.: *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 2005, pp. 17-72.

¹¹ BAUMAN, Z.: *Obra citada*, p. 39.

¹² BAUMAN, Z.: *Obra citada*, p. 40.

¹³ KOLAKOWSKI, L.: «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?». En KOLAKOWSKI, L.: *Por qué tengo razón en todo* (pp. 179-186), Barcelona, Melusina, 2007, p. 183.

¹⁴ KOLAKOWSKI, L.: «Reconsiderando la muerte de la utopía». En KOLAKOWSKI, L.: *Por qué tengo razón en todo* (pp. 13-29), Barcelona, Melusina, 2007, p.27.

¹⁵ Hardt, M.: «La sociedad mundial de control». Publicado en internet.

¹⁶ KOLAKOWSKI, L.: «Reconsiderando la muerte de la utopía». En KOLAKOWSKI, L.: *Obra citada*.

¹⁷ KOLAKOWSKI, L.: «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?». En KOLAKOWSKI, L.: *Obra citada*, p. 181.

¹⁸ KOLAKOWSKI, L.: «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?». En KOLAKOWSKI, L.: *Obra citada*, p.182.

¹⁹ KOLAKOWSKI, L.: «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?». En KOLAKOWSKI, L.: *Obra citada*, p.183: «Pero también es posible que el estándar biológico del género humano fuera más alto si no existiera la medicina, porque sólo sobrevivirían los mejor adaptados; y no obstante, que yo sepa, nadie reclama la eliminación de la medicina».

²⁰ PARRAVICINI, L.A.: *Juanito* (Versión libre por T. de A. Gallissá, socio de mérito de la económica barcelonesa de Amigos del País, Etc. Nueva edición revisada por el Ilmo. Sr. D. Mariano Carderera, ex-inspector general de Instrucción Pública, etc., Trad.), Barcelona, Hijos de Paluzie, editores, 1916, p. 106.

²¹ CUYÀS I ARMENGOL, A.: *El muchacho: libro de orientación en la vida*, Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, 1918, p. 10. El elemento azaroso es muy significativo porque ejercerá la función de transvalorador. Poco a poco, el azar irá ganando terreno hasta convertirse en el sistema capitalista en un «capitalismo de casino», como lo llamó STRANGE, S.: *Casin Capitalism*, Oxford, 1986.

²² Un ejemplo, LEOPOLD FEU, J.: *El libro del obrero*, Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1862, p. 23: «(...) huyan de las loterías y juegos de azar que devoran el fruto de las economías del pobre...»; más o menos lo mismo que «El trabajo en el que cada vez debéis haceros más aptos, motivará que fiéis en él y no en el favor, ni la merced.» FRANKLIN, B. (1920). Medio para no carecer de dinero. En SANTELMO, J.: *Vida de Benjamin Franklin*, Barcelona, S.A. Industrias Gráficas Seix & Barral Herms, 1920, pp. 87-88.

CONTRABANDO Y PRESENCIA DE GIBRALTAR EN EL DISCURSO EDUCATIVO NO FORMAL DE LA IGLESIA DE CÁDIZ A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

Rafaela García Castañeda

rafagarcas@yahoo.es

Instituto Educación Secundaria Ronda (Málaga)

I. INTRODUCCIÓN

Durante las primeras décadas del siglo XIX, como es sabido, el Reino Unido se encontraba en plena efervescencia de la llamada *revolución industrial*. El fuerte posicionamiento de su economía - la más productiva de Europa a juicio de la literatura al respecto- convertían a esta nación en una de las principales, o la que más, exportadoras de productos manufacturados cuyo destino, en buena medida, era el mercado europeo continental¹. Por otra parte -al margen de referencias a la situación política que ha envuelto siempre a Gibraltar por desviarse de la cuestión que nos ocupa- no podríamos dejar de mencionar la gran importancia de esta colonia vinculada a la soberanía británica², importancia que no sólo le atañe en el ámbito militar, que resulta incuestionable por su situación más o menos estratégica, sino quizás en el más poderoso de todos, el comercial, atribuyéndole un valor formidable en el tema que tratamos.

De especial interés resulta recordar la situación marítima y la calidad de gran urbe portuaria que avalaría al Cádiz de fines del Antiguo Régimen: abierto al océano, a las colonias americanas y a los estímulos externos; cosmopolita, ideológicamente plural, multicultural desde el punto de vista étnico-religioso, socialmente heterogéneo; cuna de la constitución doceañista y germen del primer liberalismo; factores, todos ellos, de una notable trascendencia para comprender la trayectoria futura histórica de nuestro país.

El profesor sevillano Cuenca Toribio, evidenciaba así esta circunstancia:

Con una larga y, en general, esplendorosa trayectoria mercantil en los siglos de la supremacía española, el comercio andaluz constituía un capítulo esencial de la actividad económica de la región y de España al instaurarse para ésta la Edad Contemporánea. El tráfico mercantil, canalizado por Cádiz, es cifra y compendio del fenómeno³.

La mirada, a su vez, sobre el estado del comercio gaditano en 1810, en plena contienda bélica, que nos ofrece Ramón Solís⁴ apuntaba a que este comercio empezaba a estar «en plena decadencia y que el comerciante se daba perfecta cuenta, al comenzar la Guerra de la Independencia, que la ciudad ya jamás podría recuperarse».

En definitiva, en su justo contexto, bien podría decirse que⁵:

Entre 1793 y 1829 Cádiz vivió una etapa muy complicada, condicionada por las coyunturas bélicas⁶, en la que coexistieron momentos de esplendor con otros de distorsión y crisis de su comercio, hasta desembocar en una depresión profunda.

La relativa cercanía de Cádiz al Peñón⁷ constituirá una interesante vía de exploración respecto a las transacciones comerciales de la época, por lo que podemos decir que más que *influencias* de Gibraltar en la nueva mentalidad popular que empezaba a gestarse en este periodo de nuestra historia, podemos hablar de la *presencia* de Gibraltar en las costumbres sociales de este tiempo. Entre ellas, el comercio ilícito o *contrabando*, muy generalizado en la población de entonces, de las que, sin duda alguna, la Iglesia católica coetánea, la Iglesia gaditana en este caso, no permanecería del todo impasible. Iniciaría un intento de modelar las conciencias de los fieles a través del *discurso educativo no formal* emitido por su jerarquía, en su afán de reprobación de este tipo de comportamientos que resultó ser siempre un magnífico negocio en perjuicio de la Corona.

En la primera mitad del siglo XIX el contrabando no es un mero hecho económico, sino un fenómeno de enormes ramificaciones políticas, jurídicas, morales, en suma, algo que afectaba a la estructura toda de nuestra sociedad⁸.

La reforma de las costumbres continuaba siendo objetivo de interés para el ente eclesial en las primeras décadas decimonónicas. Se seguirá utilizando el púlpito -auténtico fenómeno de comunicación de masas- para tratar de emitir consejos, establecer prohibiciones o crear estados de opinión en los diferentes estamentos sociales a fin de forjar cambios en el pensamiento y, en consecuencia, en la conducta pública y privada del ciudadano del momento. Cambios éstos, que bien por reticencias, desvíos, rechazos o reapropiación de valores, contribuirán en conformar, con el discurrir de los años, una nueva visión del mundo.

II. LA COSTUMBRE SOCIAL DEL CONTRABANDO Y SU RELACIÓN CON LA COLONIA BRITÁNICA GIBALTAREÑA

Como diría J. Alberich, «los extranjeros que visitaban España dan al contrabando un tratamiento más completo y más informativo que los autores nacionales. Para estos últimos, sin duda, era cosa demasiado cotidiana y sabida. En cambio *Mérimée, Samuel Cook, Richard Ford, George Borron, H.D. Inglis*, se asombran todos de su magnitud y de la forma descarada en que se practicaba. El contrabando existía en todos los países europeos (y no digamos en los americanos), pero en España excedía todas las proporciones conocidas⁹. A través de estas palabras podemos hacernos una idea de la situación al respecto y de cómo los viajeros románticos, mayoritariamente ingleses, visionaban la realidad desde una perspectiva entre curiosa y desconcertante.

Entendido el contrabando como una práctica de comercio ilegal, una transacción clandestina que no pagaba derechos aduaneros, violaba y defraudaba al Fisco, no es de

extrañar que agudizara el ingenio y la apetencia de los contrabandistas, no sólo foráneos sino también españoles, incluso en el seno de las propias autoridades. El comercio de contrabando experimentó su mayor apogeo durante el primer tercio del siglo XIX pese a haber alcanzado ya en España unas cotas importantes a finales del siglo XVIII. Entre las causas de su existencia, de su mantenimiento, se encuentran el que, por un lado, las potencias más industrializadas de Europa buscaban nuevos mercados donde colocar sus productos y, por otro lado, España se convertía en un interesante receptor por la cuantía de su población, por el hecho de que era un país con una industria precaria y que, además, soportaba los destrozos y consecuencias de la Guerra independentista. El contrapunto lo ponían las barreras proteccionistas que trataban de evitar la entrada de productos extranjeros con el objeto de reconstruir la propia economía y de fomentar la riqueza de la nación. No obstante, esa dificultad sería superada a través de los cauces que tradicionalmente habría utilizado el comercio ilícito y que ahora iban a permitir la entrada masiva de mercancías procedentes de otros países, sin que las autoridades encargadas de vigilar este tráfico pudiesen hacer mucho para evitarlo.

Las referencias bibliográficas apuntan a la entrada clandestina de mercancías en España por tres focos principales: la frontera de los Pirineos, la frontera de Portugal y, fundamentalmente desde Gibraltar, que en esta época se convirtió en una auténtica plataforma desde la que los productos procedentes de Gran Bretaña y de otros países se distribuían por el sur y el levante de la Península.

El profesor Sánchez Mantero, a través de diversos estudios sobre el tema¹⁰, pone de manifiesto la envergadura de esta ilegal costumbre de la que vivía una parte importante de la población andaluza. Algunas cifras dadas por el autor en sus trabajos sobre el contrabando de Gibraltar nos pueden dar una idea aproximada del volumen general de este tráfico ilícito en comparación con lo que suponían las importaciones. Según los libros que recogen las exportaciones inglesas a todo el mundo (*Ledgers of Exports*), las mercancías que Gran Bretaña exportó oficialmente a España en 1828 alcanzaron un valor de 337.923 libras esterlinas. Ese mismo año, Gran Bretaña exportó a Gibraltar mercancías por valor de 1.025.705 libras esterlinas. Salvo una pequeña parte de estas mercancías, que iban para el norte de África, el resto se introducía en España a través del contrabando. Hasta el capitán de la marina inglesa, Samuel Cook, viajero informado y concienzudo de la época, según Alberich¹¹, «estimaba que el contrabando constituía la mitad de las importaciones en los tres últimos años del reinado fernandino». Durante el periodo bélico contra los franceses, a juicio de este autor, la situación cambiaría ligeramente sin perder su esencia «en cierto sentido, se puede afirmar que durante la guerra el contrabando no era verdaderamente contrabando, pues apenas existía un Fisco a quien defraudar: era, como el bandidaje, el robo y el saqueo, un aspecto más de la anarquía y de la ilegalidad imperante. A partir de 1814, en cambio, se convierte otra vez en una actividad legalmente perseguida y teóricamente castigada por un lado, así como cada vez mejor organizada y planeada por otro». Con la declaración de Cádiz como puerto franco en 1829, la situación sufriría una especie de freno momentáneo en detrimento de Gibraltar y a favor de la instalación de comerciantes ingleses en la ciudad de Hércules. El relato del viajero H.D. Inglis, en 1830, recogido por el citado Alberich, decía así

La reciente elevación de Cádiz a la categoría de puerto franco no ha traído todos los beneficios que se esperaban, pero sin duda ha contribuido grandemente a su prosperidad. Tan pronto como se le declaró puerto libre, comenzaron a llegar de Inglaterra inmensos cargamentos de manufacturas; varias casas comerciales de Manchester abrieron sucursales allí. Tan apresurada y mal planeada ha sido esta invasión de géneros ingleses, que el otoño pasado el percal y la muselina se vendían en Cádiz un veinte por ciento más baratos que en Inglaterra. (...) También se beneficia (Cádiz) de un intenso contrabando de manufacturas inglesas, que se pueden adquirir en toda España (...) Gibraltar monopolizaba antes el contrabando costero, y la transformación de Cádiz en puerto franco ha resultado ruínosa para aquella plaza, cuyos comerciantes han intentado sobrevivir estableciendo sucursales en la ciudad.¹²

Siguiendo de nuevo a Mantero, en lo que respecta al contrabando inglés desde Gibraltar, las mercancías de algodón representaban, aproximadamente, el cincuenta por ciento del total. En general, el tabaco, los productos manufacturados de lana, lino, seda y, sobre todo, de algodón, fueron los que alcanzaron una mayor cuantía. Las cantidades resultan lo suficientemente reveladoras acerca de un fenómeno que cobró una gran importancia en estos años y que no se puede ignorar en cualquier análisis del comercio exterior español que se precie.

El texto que ahora se cita, con alusiones a datos de este autor, nos ofrece una imagen de Gibraltar que viene a resumir lo expuesto:

Ya es hora, sin embargo, de que prestemos atención especial a esta Roca enclavada en nuestra provincia (Cádiz), y que era verdaderamente el gran depósito contrabandista de la Península, el almacén donde se depositaban las mercancías que luego se descargaban en playas o calas solitarias, se escondían en cuevas, se transportaban monte atravesía a lomos de mulas, se almacenaban en pueblos, y se vendían finalmente en las capitales y en establecimientos más o menos respetables. A Gibraltar, además, no llegaban solamente los productos de la poderosa industria británica, sino los de otros muchos países, que encontraban allí facilidades superiores a las de ningún otro punto de penetración (...) Los Estados Sardos enviaban a Gibraltar un tercio más de mercancías que a España, los Estados Unidos de América nueve veces más, los Países Bajos un cuarto más, y Toscana una cantidad sólo ligeramente superior. En el mejor de los casos, la cantidad absorbida por Gibraltar, territorio minúsculo con unos pocos miles de habitantes, es algo mayor que la destinada oficialmente a todo el área española de la Península con sus catorce millones de consumidores¹³.

Incluso podría relacionarse el contrabando con el bandidaje y la guerrilla en tanto que los tres se basan en un conocimiento íntimo de una orografía difícil a la penetración de tropas regulares, así como en el apoyo de la población local. En este sentido, el contrabando andaluz hallaría su santuario en la Serranía de Ronda por su especial idiosincrasia, quedando patente su vinculación con el tráfico desde la colonia británica:

En tiempo de paz, estos montañeses se dedican principalmente al contrabando trayendo mercancías inglesas desde Gibraltar al interior del país y burlando con maravillosa destreza la vigilancia de los aduaneros¹⁴.

III. PRESENCIA INGLESA EN LOS DISCURSOS MORALES DE LA IGLESIA DE CÁDIZ: REPERCUSIÓN EDUCATIVA NO FORMAL

Borrow¹⁵ daría de algunos contrabandistas de la época «pendencieros y anticlericales aunque cargados de medallas y escapularios» resulta más que esclarecedora del perfil de estos individuos, del verdadero personal laboral de estas transacciones comerciales. El prototipo más popular de contrabandista pertenecía, por lo general, a sectores marginales

o desfavorecidos, escasa/nulamente instruidos, apegados a la religiosidad popular pero desprovistos de verdadera interiorización de los valores proyectados por la Jerarquía eclesiástica de estos tiempos. Su dimensión psicológica y sus motivaciones están cargadas de sugestividad y misterio a juicio de coplillas de la época y otras manifestaciones literarias y artísticas al más puro estilo costumbrista. La caracterización más habitual es la de «padre y esposo fiel en su casa y guapo mujeriego y perdonavidas en sus viajes»¹⁶. Doble vida que, sin embargo, es situada en su verdadero contexto social como se referencia seguidamente:

El contrabandista hace por lo común grandes provechos, y sin embargo de esto muere pobre y miserable, porque lo que gana, o lo gasta en comilonas y borracheras, o lo pierde de una vez al juego, o se queda como suele decirse, entre músicos y danzantes. (...) Frecuentemente paran en ladrones o bandoleros, para cuyo oficio el contrabando es una excelente preparación. Y mientras tanto, los funcionarios civiles y militares, los comerciantes, los mercaderes, todos cuantos participan de los beneficios del contrabandista, terminan tranquilamente su existencia sin que los presidios los amenacen nunca y los azares de la profesión los alcancen casi nunca. Ninguno, pues, más digno de compasión, ninguno cuya suerte deba inspirar tanto interés entre los que sin llevar el mismo nombre hacen el contrabando»¹⁷.

En este orden de cosas, no es de extrañar que la Iglesia de Cádiz, no dejara pasar la ocasión de abordar este tipo de comportamientos derivados de la relajación de las costumbres (*vicios, delincuencia, desviaciones sexuales...*) abordando la situación como un objetivo más de su intencionalidad educativa en consonancia con una pedagogía de marcado carácter social. La jerarquía eclesiástica se dirigirá a la población, aunque no con toda la frecuencia que cabría esperarse, en relación a este asunto a efectos de contrarrestar un uso que de alguna forma podía incidir, directa o indirectamente, en sus propios bienes patrimoniales.

El vehículo no institucional empleado por el Clero para transmitir su mensaje pasaba, fundamentalmente, por la *confesión* y la *predicación*. En el primero de los casos, haciendo uso, en ocasiones, de la incitación a la delación; en el segundo aspecto, utilizando la oratoria sagrada a través de *pastorales, edictos y sermones*, que fueron escritos, principalmente, con clara intención moralizante. Diversos autores (Vergara, Carreño) apuntan al sermón como interesante fuente primaria en el campo histórico-educativo, dado que en la época en cuestión se convertiría en un privilegiado elemento de aculturación, quizás el único posible cuando el analfabetismo de la población alcanzaba cifras muy elevadas. En Cádiz, esta situación resultaba ser menos alarmante que en cualquier otro punto del país gracias a sus especiales coordenadas socio-económicas y culturales.

Si la persuasión no triunfa, se utiliza la represión. Las pláticas, los sermones y la acción directa del clero recomponían, reprendiendo en el confesionario, o acusando desde el púlpito, las conductas incorrectas, y el edicto de pecados públicos y las penas de excomunión ayudaban en esta tarea de encarrilamiento doctrinal. La justicia diocesana constituye la base desde la cual la Iglesia católica controla el estado moral de un amplio conjunto de la sociedad, siendo exhaustiva su vigilancia sobre todos los ámbitos que conformaban la vida del individuo»¹⁸.

El contrabandismo no sería una excepción en la reprobación de las costumbres sociales por la Iglesia. Las alusiones a esta práctica y su vinculación directa a Gibraltar, así como otros aspectos derivados de la presencia británica (*periodos bélicos, moda masculina, libros prohibidos que se introducían con las mercancías fraudulentas, ventas autorizadas de ediciones bibliográficas en diversos idiomas...*) estarán presentes, explícitamente o no, en la pluralidad de los mensajes religiosos transmitidos a la ciudadanía.

Ni que decir tiene que la inmigración extranjera que hubo de soportar la ciudad por su trasiego comercial y marítimo traería consigo sus ideas pero también sus modas, sus valores así como sus hábitos y comportamientos. La población inglesa -si bien representando a un reducido número en el periodo que tratamos por las circunstancias bélicas que ya hemos reseñado- amén de otras nacionalidades, vendría originariamente a Cádiz atraída por la prosperidad comercial de la urbe, generando, en numerosas ocasiones, verdaderos imperios de negocios¹⁹. De todos modos, sus reminiscencias impregnarían algunos aspectos, como por ejemplo, en el vestir masculino que tomará el modelo inglés como patrón general de elegancia. Comportamientos que serán, igualmente, objeto del discurso eclesial.

Como inmediatos antecedentes, Escalzo y Miguel²⁰, obispo reformista de la diócesis gaditana preocupado por la situación económica y socio-política de España, hará frente a la misma mediante un edicto pastoral prohibitorio y condenatorio. Edicto muy interesante por cuanto que regula la tipología de delitos sociales (contrabando) bajo el prisma religioso (pecado) sentando las bases para posteriores manifestaciones eclesiales. Se hace una exhaustiva relación de todas las acciones, proposiciones e ideas erróneas que acerca de esta práctica se han extendido entre los creyentes evidenciando lo normalizado de esta práctica entre la población. Se recogen, a continuación, las más directamente relacionadas con las acciones contrabandistas:

«IV. Los introductores, ó extractores (vulgo Contravandistas) de generos extranjeros de un Reyno á otro, ya sean prohibidos, ó ya entren sin pagar los tributos correspondientes, solo están obligados à la pena, si la justicia los aprehende, pero no cometen culpa teologica, ni están obligados à la restitucion en el fuero de la conciencia.

V. Lo mismo debe entenderse respecto á los que en las Provincias, y Ciudades del Reyno introducen sin manifestar los generos, y comestibles gravados con tributos, para no pagar los derechos correspondientes.

VI. Los Contravandistas no están obligados á manifestar en la entrada del Reyno, de las Provincias, Ciudades, y demás Pueblos los generos prohibidos, que no tienen tributo, ni los que esten gravados con él por el Soberanao, por no estar ninguno obligado à delatarse à sí propio.

VII. La costumbre, e intencion de los Soberanos libra á los Contravandistas de culpa teologica, y los exíme de la obligación de restituirles los tributos defraudados, y demás daños causados, particularmente si ha pasado algun tiempo sin que los Recaudadores los pidan.

VIII. Los Administradores, Guardas, Fieles, y demás Ministros empleados por el Soberano, Ciudades, y Pueblos, ó particulares en el resguardo, y recaudación de Rentas Reales, y derechos Municipales, ó respectivos à los particulares que permiten la introducción, ò extraccion de generos adeudados sin pagar los derechos correspondientes, no cometen culpa teologica ni están obligados en el fuero de la conciencia á restituir á sus respectivos dueños todo aquello en que han sido perjudicados en el caso de que no lo haga el Contravandista, y les conste haberlo hecho.(...)

XIII. Los que mandan, aconsejan, consienten, ocultan, reciben el Contravando, Contravandistas, los que participan de él: los que preguntados por la Justicia no declaran; los Ministros que no delatan; los que por su Oficio están obligados á im-

pedir, y manifestar el Contravando, y no lo hacen, ni pecan, ni están obligados a la restitucion, en caso de que el Contravandista no lo haga.

XIV. Los que enseñan, aprueban, deciden en consultas, predicán ser licito el Contravando, no están obligados a la restitucion, según el orden entendido, y señalado por los Teólogos, Canonistas, y Juristas, ni cometen culpa teologica, ni están obligados a la restitucion caso que los demás obligados por su orden no lo hagan».

Concluye el edicto instando a los ministros de la Iglesia a que desarrollen su función instructiva en pro de evitar la ignorancia, la falta de conocimiento entre los feligreses:

Y siendo las dichas proposiciones dignas de condenarse respectivamente por erróneas, falsas, escandalosas, sediciosas, ofensivas a los Soberanos, a los Pueblos, perturbadoras de la Paz, y subversivas de las buenas costumbres, fomentadoras de inobediencias a los Monarcas, y demás Superiores: contrarias a el Evangelio (...) encargamos, y mandamos a los sobredichos Vicarios, Curas, Confesores, y Predicadores Seculares, y Regulares de esta Diócesis que en el ejercicio de su Santo Ministerio, y por los demás medios posibles desarraiguen del corazón de los fieles las abominables, y venenosas doctrinas contenidas en las expresadas proposiciones, teniendo entendido que si no executaren lo referido se procederá contra ellos a lo que haya lugar en derecho.

Dados los vaivenes políticos de acercamiento y alejamiento en las relaciones de España y Gran Bretaña, la presencia inglesa será una evidencia en los escritos pastorales de la época, bien por las situaciones bélicas en cuestión (*bloqueos al comercio, bombeos,...*), bien por las consecuencias de las mismas (*bulas para comer carne en cuaresma, descenso de la población,...*). En ocasiones, serán los sermones los que con motivo de acontecimientos de política económica, aludirán expresamente a esta práctica tan negativa para el comercio de la nación. Un canónigo²¹ de la catedral, a las puertas del diecinueve, se expresaría así sobre el asunto por los beneficios comerciales del tráfico marítimo con las colonias americanas a raíz de una firma de paz con el país británico:

Si la Paz abre nuevas sendas en los mares ¿quién podrá frecuentarlas mas ventajosamente? Si dexa libre el seno Mexicano ¿quién sacará de éste mas utilidades? Si tremola en Mabon la Bandera Española ¿quién hará mejor uso del dominio del Mediterráneo? Si entre Veller, y Rzobondo se fixan los terminos, se demuelen las fortificaciones, se evita el contravando ¿quién tendrá en esto mas ventajas? Si se forman canales en lo interior del Reyno, si se abren caminos, si se construyen Diques, y se aumenta la Marina, si se proporciona por todos los medios la conducion de los frutos para un comercio activo, y respetable ¿quién si no es tu hermosa garganta de la Europa logra la mayor parte de estas felicidades?.

Con motivo del lanzamiento de bombas por los ingleses contra Cádiz, el orador de turno se pronuncia de esta manera:

...Dios Omnipotente, y Eterno, es posible que hayais de permitir destruyan a Cádiz sus enemigos? Tolerais que la Inglaterra, esa isla de donde han salido los primeros Autores del Deísmo, y Ateísmo que inunda ya toda la Europa, há de dominar há esta Plaza? Esa arrogante Nacion ha de tomar, ó atacar a Cádiz, de modo que se verifique de los orgullosos Ingleses? Santo Dios, aunque en esta Ciudad hay muchos pecados, y muchos escándalos; también hay multitud de personas de vida edificante, y cristiana²².

Otro religioso gaditano también se referirá a la cuestión en un sermón²³ otorgado en la ciudad de Gibraltar que reside en San Roque:

¿Y qué os parece entiende aquí el Apóstol por tributo? El nos dá a conocer que debemos pagar, sin murmuración, aquellas contribuciones, que el Rey establece para su conservación y la

de su Reyno. Que debemos abstenernos de defraudarle los derechos, mirar con horror el trafico de mercancías prohibidas, y hacer obstentacion de nuestra exáctitud en el cumplimiento de los derechos impuestos á las corrientes, según las Leyes del Reyno.

Los bloqueos de la Escuadra Británica al comercio marítimo en los periodos bélicos contra España, traerían consigo «el aumento del castigo divino por medio de las calamidades que se ciernen sobre la Tierra» convirtiéndose, a su vez, en contenido recurrente de muchos discursos morales como se puede apreciar en las siguientes palabras del sermón²⁴ de Gómez Bueno:

Así juzgo que las calamidades que en el dia experimentamos nosotros, son un manifesto castigo de los escándalos y pecados que cometemos. (...) Parece que esa horrenda fiebre amarilla ha fixado su imperio sobre nuestra Andalucía. La hermosa Cádiz, hoy triste y afligida con el estrecho y riguroso bloqueo de la esquadra Británica, y despojada de sus riquezas ultramarinas. La opulenta Cádiz, que nunca ha visto la cara á la necesidad, la vé hoy manifestada en el semblante de la mayor parte de sus moradores. La saludable Cádiz, asustada continuamente de los contagios malignos. La que ha sido siempre entre las Ciudades de España, el atractivo del extranjero, hoy se vé mirada con un cierto terror que hace reusar tener en ella su domicilio. La que comunicaba sus abundancias á todos los pueblos de la comarca, se vé hoy escasa de lo necesario para la subsistencia de la vida.

La pastoral eclesiástica posterior hará ligeras referencias a este tema pero siempre en el marco de los desórdenes y relajación de las costumbres en sus aspectos más amplios, no pudiéndose decir que sea un aspecto sobre el que la Iglesia gaditana incidiera de una forma contundente, especialmente, en épocas de guerra y anarquía en el orden social establecido. Podríamos apuntar entre sus causas, la desviación de los intereses de la Iglesia hacia otras novedades de la época –el patriotismo frente a Francia, el rechazo a las nuevas corrientes filosóficas-ideológicas o la Constitución Política de 1812-, sin olvidar la coyuntura de la sede vacante en la mitra gaditana durante un extenso periodo en los primeros lustros decimonónicos.

Un edicto de 1812²⁵ del Cabildo gaditano sobre Visita General, en relación a la comisión de pecados públicos en la ciudadanía, hace referencia al contrabando en forma de «contratos ilícitos». De la misma forma, diversas circunstancias políticas y religiosas hicieron mención a lo británico y sus influencias. En acción de gracias con motivo del restablecimiento de la Compañía de Jesús, las autoridades municipales asistieron a la predicación en la Catedral de Cádiz en 1815 donde se aludía a aspectos como los siguientes:

Una Compañía nueva, dice el Gran Canciller de Inglaterra, Bacon de Verulamio, justamente llamado príncipe de la filosofía moderna, una Compañía nueva ha introducido la reforma mas feliz en las escuelas: ¿por qué no son de todas las Naciones estos hombres? ¿por qué no los hacemos entrar en nuestros intereses?...²⁶

Finalmente, las presiones constantes que desde Cádiz se efectuaron lograron en 1829 la concesión de la anhelada franquicia portuaria (con la nueva instalación de casas comerciales inglesas y sus consiguientes influjos) que vendría a ser el remedio a la grave situación económico-social del momento, aunque no de forma definitiva, dada su supresión tres años más tarde²⁷. También este acontecimiento estaría presente en la oratoria sagrada:

Pero la franquicia del puerto debe producir a la corona ventajas de mucha mayor cuantía, que se hallan desmenueltas en los luminosos escritos dirigidos con respeto al Monarca, y que no me

*es posible recopilar. Ellos demuestran clara é incostestablemente las ventajas que este puerto franco debe producir en sus relaciones con la península; en su comercio con las naciones extranjeras; con la América disidente; y aún con respecto á las rentas del Estado*²⁸.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Bien podría escribirse un tratado entero sobre el contrabandismo español, referenciando su vinculación a la supremacía de la flota británica y las prácticas ilegales del comercio inglés a ambos lados del atlántico. Lo mismo sobre Gibraltar, como abanderada de éste en nuestro país, que asocia al contrabandista a un tipo humano de gran independencia y reacio al ordenamiento social de las grandes masas. Sencillamente, ha guiado nuestro deseo la idea de aproximarnos a la presencia gibraltareña en relación con esta transacción comercial clandestina así como trazar un breve esbozo de otras afluencias externas de procedencia británica, dadas las consabidas características del Cádiz que abordamos, marcadamente cosmopolita y mercantil. Todo ello, desde la óptica educativa no institucional del discurso eclesástico del momento y su repercusión en las modificaciones conductuales y actitudinales del individuo en el enfrentamiento diario de la vida. La sociedad gaditana verá en el comercio ilícito un medio habitual alejado de la connotación religiosa de pecado público. La Iglesia, a su vez, se referirá a la situación con mensajes amplios reprobando la relajación de costumbres pero, escasamente, en las primeras décadas decimonónicas aludirá de forma directa a esta práctica ilegal, sí lo hará en lo que a los vicios de la población se refiere y el contrabandista era, generalmente, hombre de vicios.

El esplendor de la gran urbe portuaria que sería Cádiz a finales del siglo dieciocho se vería mermado, ya sin remedio, por los acontecimientos que acompañaron al nuevo siglo: *guerras, epidemias, sucesos políticos, desórdenes sociales, cambios gubernamentales, proclamación de la Constitución doceañista, primer liberalismo,...* y las consecuencias de los mismos: *bancarrotas de la Hacienda pública, desligamiento de las colonias americanas, descenso socio-económico, declive comercial,...* Si bien, el matiz mercantilista perfilará la ciudad y estará siempre presente, aunque en búsqueda de otras vías alternativas como la lucha por la franquicia portuaria o el asociacionismo comercial. Las casas extranjeras continuarán apostando por Cádiz y, entre ellas, las anglosajonas, aunque en minoría, seguirán dejando su impronta en la ciudad y sus habitantes.

Por último, como curiosidad de la «presencia británica»: La impregnación del habla de Cádiz con localismos lingüísticos de origen anglosajón. Vocablos como «*guachisnái*» (deformación fonética de *What's your name?*) referido a un sujeto con pintas estrafalarias y hablar raro (para el gaditano cualquier individuo así era tachado de inglés en el s. XIX) o estar «*al liquindoi*» (deformación fonética de *Look and do it*) que era la voz de alarma que el capitán inglés daba al vigilante para que no sisaran la carga durante las operaciones portuarias en los siglos XVIII y XIX, usada esta expresión como sinónimo de estar atento con la mirada, estar observando celosamente algo²⁹, resultan «gaditanismos» que han superado el paso del tiempo.

NOTAS

¹No obstante, tras el rotundo fracaso militar que significó para Francia y España la Batalla de Trafalgar (21 de octubre de 1805), Napoleón Bonaparte optaría por la estrategia, entre otras, de la guerra económica, prohibiendo a sus aliados y a los países conquistados cualquier tipo de relación comercial con Gran Bretaña (Decreto de Berlín, 1806) que se vería obligada a fijar su mirada en el mercado hispanoamericano.

²Oficialmente, desde 1713 por el Tratado de Utrecht.

³Cuenca Toribio, J.M. (2005): *Historia General de Andalucía*, Córdoba, Almuzara, pp. 720-721.

⁴Solís, R. (2000): *El Cádiz de las Cortes, 1810-1813*, Madrid, Sílex, p. 141.

⁵Torrejón Chaves, J. (2002): *El puerto franco de Cádiz (1829-1832)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 11.

⁶El componente bélico fue el ingrediente fundamental de esta etapa en la que cabe reseñar:

1º- El conflicto con Inglaterra (1796-1801), cerrándose al año siguiente con la paz de Amiens.

2º- Una nueva guerra con los británicos, inaugurada en 1804 y a la que no se puso fin hasta la invasión de España por las tropas francesas.

3º- La guerra de la Independencia contra Francia (1808-1814), con una Hacienda en bancarrota.

4º- La emancipación de la América española continental, cuyos movimientos se iniciaron en 1810 y culminaron en 1824 con la batalla de Ayacucho, *Ibid.*, p. 13.

⁷Actualmente, algo más de cien kilómetros por carretera.

⁸Alberich, J. (1986): «El contrabandista y su oficio en el siglo XIX», Gades, nº 14, Diputación de Cádiz, p. 128.

⁹*Ibid.* p. 128.

¹⁰Entre ellos: Sánchez Mantero, R (1990): *Estudios sobre Gibraltar. Política, diplomacia y contrabando en el S.XIX*. Cádiz, Diputación Provincial.

Sánchez Mantero, R (1996): 'Historia de España. Fernando VII, Un reinado polémico' en *Historia 16*. Temas de Hoy, Vol. 21, Madrid, p. 126.

¹¹Alberich, *op.cit.*, pp. 129-131.

¹²*Ibid.*, pp. 138-139.

¹³*Ibid.*, pp. 134-135.

¹⁴Citado por Dozy, *Historia de los musulmanes españoles*, en *Idem*, p. 150.

¹⁵Referenciado en *Ibid.*, p. 134.

¹⁶*Ibid.*, p.155.

¹⁷*Costumbristas españoles*, I, p. 1175. Citado por Alberich, *op. cit.*

¹⁸Morgado García, A. (200): *Ser clérigo en la España del Antiguo Régimen*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 164.

¹⁹«Los anglo-irlandeses, con sus doce asociaciones mercantiles, se acercan al cincuenta por ciento de las utilidades comerciales de su país, aunque sólo sitúen (en Cádiz) ueue compañías por encima de su media nacional» referenciado en Bustos Rodríguez, M. (2005), *Cádiz en el sistema atlántico. La ciudad, sus comerciantes y la actividad mercantil (1650-1830)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 449.

²⁰Escalzo y Miguel, J.: (Archivo Diocesano de Cádiz), Secretaría de Cámara, *Edictos Impresos*, n.º 88, Cádiz, 26-11-1787.

²¹De Santa Cruz y Pedraxas, J.: (Biblioteca de Temas Gaditanos) Serie Folletos, caja 9, *Sermón, en que con arreglo a la Real Cédula de 22 de octubre de 1783, se anunciaron al Pueblo de de Cádiz los beneficios del nacimiento de los Señores Infantes... y del Importante de la Paz con la Nación Británica... en la Santa Iglesia Catedral con asistencia del Cabildo y del Ayuntamiento... D... Sale a luz por acuerdo de esta Ciudad*. Con licencia: En Cádiz en la Imprenta de D. Juan Ximénez Carreño, Calle de san Miguel, 1783, p. 41 y s.

²²Gómez Bueno, P.: (B. T. G.), Serie Folletos, *Sermón... por la preservación de desgracias en el Bombeo...*, disco _____. Con licencia: Impreso en Cádiz, Por D. Pedro Gómez de Requena, Impresor Mayor de S.M., Plazuela de las Tablas, 1797, p. 21.

²³González, Fr. D.: (B. T. G.), Serie Folletos, *Sermón que en la dominica de la Palmas de este año de 1798 ante Generales, Tropas y Ayuntamiento de la Ciudad de Gibraltar, que reside en San Roque, disco _____. Con licencia: Impreso en Cádiz, Por D. Manuel Ximénez Carreño, Calle Ancha frente a las Recogidas, 1798, p. 27.*

²⁴Gómez Bueno, P.: (Biblioteca Pública Provincial de Cádiz), Leg. 45, *op. cit.*, *Sermón... el Domingo de Ramos*, Cádiz, 1805.

²⁵(Archivo Diocesano de Cádiz), Serie Edictos impresos, *Edicto sobre visita general*, Cádiz 15 de febrero de 1812.

²⁶ (B.T.G.) Serie Folletos, *Oración que en la solemne acción de gracias por el restablecimiento de la sagrada Compañía de Jesús en los dominios de España...dixo* el P.F. J.M. Lazo de la Vega, Cádiz, Oficina de D. Nicolás Gómez de Requena, Plazuela de las Tablas, 3 de septiembre de 1815, p. 25.

²⁷ Sus enemigos serían los hacendistas conservadores y los sectores proteccionistas, en particular los algodoneros catalanes, según referencia Torrejón Chaves, *op. cit.* p. 11.

²⁸ (B.T.G.), Serie Folletos, *Oración gratulatoria...en acción de gracias por haberse dignado el Rey nuestro Señor por su Real Decreto de 21 de febrero último declarar á Cádiz Puerto Franco*, dijo J.M. Yanguas y Soria, Cádiz, Oficina de D. Ramón Howe, 1829, pp. 12-13.

²⁹ De Mier Guerra, J.: *diariodecadiz.es*, actualizado 08-08-2010.

EL MOVIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA EN EUROPA: EL INGLÉS NEWMAN Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Miguel A. Martín Sánchez

miguelmartin@unex.es

Claudia Möller Recondo

cmoller@unex.es

Universidad de Extremadura

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: PEDAGOGÍA Y RELIGIÓN

Hombre y Mundo, Mundo y Sociedad, Sociedad y Religión, Religión y Educación, Educación y Ciencia, Ciencia y Religión..., conceptos, relaciones, estructuras y redes complejas que interactúan unas con otras. El fenómeno educativo, como hecho humano, ha estado ligado durante siglos al hecho religioso. Y es ahora, en pleno siglo XXI, cuando la distancia entre Ciencia-Educación-Religión es más grande, y la brecha con nuestro pasado histórico-educativo es más evidente.

Sin embargo, la cuestión es que no siempre ha existido esa separación que ahora se demanda, o incluso se exige, sino que Religión y Educación han formado parte de un binomio que, en muchos momentos y lugares, resultaba indisoluble. Desde los ritos ancestrales de iniciación de los efebos en las sociedades primitivas, hasta la formación-deformación intelectual de los mártires de la yihad del 11-S, la Religión ha demandado su parcela de control de la Educación, con numerosos ejemplos positivos (San Agustín, Vives, Juan Pablo II) y otros más bien negativos (índices de libros prohibidos, persecuciones, procesos inquisitoriales).

Y es que la Educación es un fenómeno complicado que se presta a muchas interpretaciones, usos y abusos. Porque si hay un fenómeno específicamente humano que se revela especialmente significativo para el análisis de la sociedad en particular desde un punto de vista cultural, ése es el fenómeno educativo. Y es que, en palabras de Immanuel Kant, el hombre es lo que la educación hace de él, y «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser»¹. Así pues, la educación, el fenómeno educativo, las relaciones, contextos, situaciones, corrientes, teorías, hechos, instituciones educativas, no son sino el reflejo de una realidad palpable, la parte visible y tangible de una relación mucho más profunda entre los seres humanos, una relación que se muestra extraordinariamente relevante en el mundo de la cultura y, en especial, en la parcela del fenómeno religioso.

Si la educación es un hecho humano, y como tal parte de una cultura más profunda y rica, no podemos separarla de su contexto social, cultural, político, demográfico, y por lo tanto no debe ser analizada al margen de otras realidades más complejas, como es el hecho religioso. La educación, por ende, es una representación más de un amplio espectro cultural, otra manifestación humana tan importante como la literatura, las artes, la música, etc. Entonces, no se puede separar el fenómeno educativo del hecho humano, de la cultura propia de cada pueblo o nación.

Partiendo de hecho de que la educación es un fenómeno humano que se produce desde los albores de la humanidad, y si la educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma², la religiosidad ha estado ligada a la Educación desde ese principio mismo del hombre. Veamos algunos ejemplos de Pedagogía-Educación ligados indisolublemente con el hecho religioso.

En las sociedades primitivas, cuando ya podemos hablar de un agrupamiento familiar consistente y sólido, tanto en clanes como en tribus, la educación natural y espontánea que siempre ha existido desde los albores de la Humanidad, se complementaba con otra más intencional y estructurada, como era el rito de iniciación de los efebos. Por todos es conocido que al llegar a determinada edad, los niños de las tribus debían convertirse en hombres adultos. El encargado de dirigir estos ritos, normalmente era el más anciano y experimentado, y a medida que se va haciendo más compleja la sociedad, el hechicero o sacerdote. Se les enseñaban los secretos de la naturaleza, la caza, las danzas y se iniciaba a los efebos en los misterios del mundo.

Dando un salto cuantitativo en años, observamos otro ejemplo de estrecha relación entre Educación y Religión. En sociedades más avanzadas como Egipto, Mesopotamia, Persia, India, China o Japón, los sacerdotes destacaban como un poderoso grupo social. En el caso de India, el orden político-social estaba íntimamente configurado y estructurado por el fenómeno religioso, con una profunda y radical división en castas: *Brahmanes*, *Chatrías*, *Vaishias* y *Shudrías*. Los *Brahmanes* son la casta más alta, y corresponde a los sacerdotes y maestros. En el caso de la antigua India el orden pedagógico se basaba en la existencia de un corpus doctrinal, con un carácter esencialmente religioso y basado en los Vedas o libros sagrados³.

Ejemplos parecidos los encontramos en el antiguo Egipto, en el que los sacerdotes y escribas ocupaban la cumbre de la escala social y cuya educación se apoyaba en un corpus doctrinal compuesto por los cuarenta y dos libros del dios Thoth (el más antiguo, conocido e importante es el *Libro de los muertos*⁴, cuyo origen se remonta casi 3000 años a. C.).

Los Mayas con el *Chilan Balam* y el *Popol Vuh*⁵; los Aztecas con sus escuelas *Calmeacac*; y los Incas con sus *Yachayhuasi* (casa de la enseñanza) y *Acallahuasi* (Casa de las Escogidas), son otros ejemplos de la relación entre Religión y Educación en la antigüedad⁶.

Grecia y Roma⁷, en la antigüedad clásica nos dejan también otros ejemplos, si bien no tan significativos como los anteriores ni tan relevantes como la llegada e imposición de las religiones monoteístas. Y es que será con el judaísmo, cristianismo e islamismo cuando más evidente se hace la relación Educación-Religión.

2. LA PEDAGOGÍA DEL CRISTIANISMO

La pedagogía del Cristianismo entronca directamente con varias tradiciones, tanto filosóficas como religiosas y culturales. Así, en las enseñanzas de Jesús de Nazaret se observan rasgos específicos de la Biblia y el Talmud, así como de otras corrientes filosóficas y especialmente en los primeros años de las primitivas comunidades cristianas, se observan teorías y principios de la filosofía griega y romana así como ritos paganos que rápidamente se cristianizaron, especialmente a partir de 380 cuando el emperador Teodosio mediante el Edicto de Tesalónica convierte al Cristianismo en la religión oficial del Imperio Romano.

Durante siglos, la Iglesia ostentó el control de la Educación en Europa, sobre todo durante la Edad Media y el Renacimiento, que generó no pocos problemas sociales y políticos, cuyo máximo exponente quizá pueda considerarse al cisma de occidente provocado por las tesis de Martín Lutero.

En términos globales, la Reforma protestante constituyó un importante impulso hacia la implantación de la instrucción universal, la formación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas.

Las repercusiones pedagógicas de la Reforma fueron muy importantes en todos los niveles, tanto teórico, político y didáctico. El protestantismo elaboró nuevos esquemas mentales que supondrían nuevas visiones de la educación, unos marcos político-administrativos de la enseñanza diferentes y unos objetivos educativos completamente nuevos⁸.

Ideológicamente Lutero se decantó por el regreso a las fuentes cristianas como el mecanismo necesario para la auténtica y completa renovación religiosa que tan profunda debía ser. Negó la validez de la tradición cristiana para acudir sólo y directamente a los Evangelios. Así, se negaba la función mediadora del sacerdocio y de los sacramentos de la Iglesia –reduciéndolos solamente a dos: Bautismo y Eucaristía-. Consideraba únicamente como válido el magisterio directo de Cristo y sus apóstoles, y el único medio de salvación posible es la fe en el mensaje cristiano⁹.

Anteriormente a la Reforma protestante, la Iglesia Católica venía necesitando una profunda reforma que atacara de raíz la relajación del clero y los problemas internos de la Iglesia. Tal y como ya había indicado anteriormente, la Iglesia adoptó una serie de medidas para la defensa del Dogma, la mayor disciplina de sus miembros y la defensa contra la Reforma protestante. Este conjunto de medidas es lo que se conoce, ya en tiempos de sus contemporáneos como Contrarreforma. Los principales instrumentos de esta verdadera reforma religiosa de la Iglesia Católica fueron el Concilio de Trento y la fundación de la Compañía de Jesús.

La educación católica fue planteada desde la Contrarreforma como arma para la lucha contra los protestantes. La Iglesia se preocupó desde el principio por enseñar al pueblo la doctrina cristiana, es decir los fundamentos de la fe y la moral, además de elevar los estudios del clero, tan necesario como preocupante, y que tan faltos estaban de una buena y sólida formación.

3. LA PEDAGOGÍA CATÓLICA DEL SIGLO XIX

La filosofía moderna, en especial desde el siglo XIX, es de un marcado carácter plural, con diversos movimientos, teoría, ideas y planteamiento que tienden hacia una clara divergencia, con diferencias notables en cuestiones educativas. Frente a esta pluralidad de ideas y formas de entender al hombre y la educación, la Iglesia Católica siempre ha mostrado una unidad y centralismo que en más de una ocasión le ha generado conflictos y cismas. Sin embargo, es justo destacar que esta unidad de la Iglesia Católica ha significado que sus ideas y planteamientos filosóficos, religiosos, morales y educativos hayan perdurado durante tantos siglos.

La unidad de las ideas católicas, revive el fenómeno de tendencia central y universal. Esta idea de centralismo y unidad universal, radica en la concepción misma de la Iglesia Católica, quien se describe a sí misma como la única y verdadera iglesia fundada por Cristo y que tiene la misión de elaborar, impartir y propagar la enseñanza cristiana¹⁰ mediante el *Magisterio de la Iglesia*, expresión que hace referencia a la función y autoridad que tiene el Papa y los obispos católicos de marcar las líneas religiosas, morales y educativas de los fieles. De hecho, el *Catecismo de la Iglesia Católica* especifica que «el oficio de interpretar auténticamente la palabra de Dios, oral o escrita, ha sido encomendado sólo al Magisterio vivo de la Iglesia, el cual lo ejercita en nombre de Jesucristo, es decir, a los obispos en comunión con el sucesor de Pedro, el obispo de Roma»¹¹. Los fieles, por su parte, deben recibir dócilmente las enseñanzas que reciben de sus pastores, lo cual expone una equilibrada relación entre la jerarquía eclesiástica y los practicantes católicos en materia de educación y creencia¹².

La pedagogía católica presenta un marcado y concreto ideal educativo, que se concibe como universal, preciso y específicamente cristiano, en el que se apoya todo el sistema filosófico católico, fundamentado en la tríada suprahumana: el Teocentrismo, el Cristocentrismo y el Eclesiocentrismo. Veamos más detenidamente estas bases.

El Teocentrismo es una doctrina que explica la existencia basada y supeditada a Dios. Según el Teocentrismo, Dios es el centro de todas las cosas, el centro del universo, y no existe razón alguna que supere a la divina. En materia educativa, el Teocentrismo entiende la educación como educación esencialmente del alma, «ya que el idioma del alma es el idioma de la religión»¹³, y al entender la existencia de Dios como el principio y el fin de todo lo creado, concibe la educación justificada en Dios, sin el cual la educación sería irracional, sin alma, sin sentido y sin fin.

Por Cristocentrismo se entiende que Cristo ocupa el centro de la educación religiosa. Desde un punto de vista educativo, la pedagogía católica presenta la figura de Jesucristo como el referente hacia el que hay que caminar, el fin que guía el esfuerzo educativo. Así, el Cristocentrismo se basa en Cristo como prototipo eterno, como modelo perfecto para todos los educadores y fuente de inspiración para el hacer pedagógico. El Cristocentrismo como pilar de la pedagogía católica, establece que la imitación de la vida de Cristo con sus virtudes y cualidades es la ley de toda verdadera educación.

Por último, el Eclesiocentrismo, donde el concepto de comunidad se instala en la Iglesia, que es la única depositaria de la verdad de Cristo y la única vía para llegar a su conocimiento. Por lo tanto, según el Eclesiocentrismo, sólo por la Iglesia llega

el hombre a conocer al verdadero Dios, y se erige como el punto de unión entre lo divino y lo natural, entre lo temporal y lo eterno, concibiéndose, en materia educativa, como un pilar básico de la pedagogía católica.

En líneas más precisas, observamos que la pedagogía católica tiene como fin último de la educación a Cristo, es el centro de la vida, y todo debe referir a Él. La sabiduría humana se encuentra pequeña frente a la sabiduría de Dios. Todas las artes y disciplinas científicas, artísticas, culturales, etc., deben ser cultivadas para conducir a Dios. La sabiduría gobierna todas las cosas creadas, el hombre mandará sobre todas estas cosas y el hombre obedecerá al alma y ésta a Dios.

En conclusión, y tal y como hemos venido apuntando, podemos concluir que la pedagogía católica propone el concepto de hombre total, incidiendo en la educación de su alma inmortal y su camino de perfección que le acerque a Dios. La tradición, el universalismo, la unidad, el carácter, la voluntad, la educación moral y religiosa, la búsqueda de las virtudes cristianas es el objeto de la educación moral-religiosa, principio de la pedagogía católica.

4. JOHN NEWMAN Y EL INTELECTUALISMO CATÓLICO

Según Moreno y Poblador, John Henry Newman es el campeón inglés de la pedagogía católica, «y uno de los grandes genios religiosos del siglo XIX»¹⁴, colocándolo al nivel de San Agustín o Santo Tomás. Sin atrevernos a tan grande y significativa descripción, sí estamos de acuerdo en que se trata de una figura destacada dentro del panorama católico del XIX, y que en los últimos años ha cobrado relevancia, tanto por la calidad de sus escritos y su obra intelectual, como por algunas polémicas que rodean su vida.

John Newman nace en Londres un 21 de febrero de 1801, de familia acomodada (su padre era banquero) tiene una infancia apacible y tranquila hasta que una crisis financiera obliga a cerrar al banco en el que trabaja su padre. Fue bautizado en la iglesia anglicana de St. Bennet Fink el 9 de abril. Fue el mayor de seis hermanos de una familia anglicana, que si bien es cierto era de carácter liberal, su madre, Jemima Fourdrinier era de una familia de hugonotes, establecidos mucho tiempo atrás en Londres como grabadores y fabricantes de papel. Su madre le inculcó el gusto por la lectura de la Biblia, pero no será hasta 1816, cuando el joven Newman contaba con 15 años, cuando observamos el primer movimiento de posicionamiento religioso que él mismo describió así:

*A mis quince años (en el otoño de 1816) un gran cambio hubo lugar en mi pensamiento. Caí bajo la influencia de un credo definido y recibí en mi inteligencia impresiones de lo que es un dogma que, por la misericordia de Dios, nunca se han borrado ni oscurecido*¹⁵.

En diciembre de 1816 Newman ingresa en la prestigiosa Universidad de Oxford, al parecer por pura casualidad, ya que el padre no se decidió hasta última hora. Escribe José Morales que John Newman debía estudiar en Oxford o Cambridge, y que se trataba de un «imperativo, exigido por la brillantez intelectual del joven y la generosa idea del padre sobre el futuro de sus hijos»¹⁶. Es importante destacar que en aquella época, la ciudad de Oxford constituía por ambiente intelectual un baluarte de la Iglesia Anglicana.

Su vida en Oxford transcurre plácidamente, y el tiempo que dedica al estudio y la oración son bien aprovechados. Durante este periodo, llega a escribir que se siente

tranquilo y su carrera académica continuó, graduándose como *Bachelor of Arts* en 1821, aunque sin los honores que esperaba tanto él como su familia.

El 13 de junio de 1824 John Newman es ordenado diácono por el obispo de Oxford, el doctor Legge y poco después es nombrado coadjutor de la parroquia de San Clemente, y el 29 de mayo de 1829 fue ordenado presbítero de la Iglesia de Inglaterra. Sin embargo, desde 1816 Newman experimentó un acercamiento a los Padres de la Iglesia, lo que le hace ir progresivamente cambiando de ideas y posicionamientos religiosos.

La influencia de Richard Hurrell Froude¹⁷ en Newman, y su muerte por tuberculosis, marcaron profundamente a Newman quien poco a poco se va separando del anglicanismo y acercándose al catolicismo. En aquella época escribió:

No puedo escribir lo que le debo en cuanto a principios intelectuales de religión y moral (...) Es difícil enumerar las adiciones que para mi Credo teológico obtuve de un amigo a quien tanto debo. Me hizo admirar la Iglesia de Roma y detestar en igual medida la Reforma. Inculcó profundamente en mi espíritu la idea de devoción a la Virgen y me llevó poco a poco a creer en la Presencia Real eucarística¹⁸.

En septiembre de 1843 Newman celebra su último oficio anglicano predicando su último sermón y renunciando a su puesto eclesiástico, pasando a considerarse como simple seglar. El 9 de octubre de 1845 es recibido en la Iglesia Católica por el padre Domingo Barberi, hecho fundamental en la vida de Newman que le marcó profundamente, incluso de manera dolorosa, pues romper con el anglicanismo en la Inglaterra del siglo XIX significaba romper con familia, amigos y conocidos, además de marginarse socialmente e incluso experimentar una serie de recortes sociales a los que eran sometidos los católicos. No obstante, Newman se ordenó sacerdote el 1 de junio de 1847 en Roma y celebró su primera misa católica el 5 de junio del mismo año. A partir de este momento, Newman se convierte en uno de los más famosos y aclamados conversos de Inglaterra. Su influencia y ascenso fueron notorios, y en 1889 fue nombrado cardenal por el papa León XIII.

Los últimos años de Newman transcurren en relativa calma. Oficia su última misa el 25 de diciembre de 1889, falleciendo en Birmingham al año siguiente, el 11 de agosto de 1890. En su lápida, hizo escribir el siguiente epitafio: *Ex umbris et imaginibus in veritatem* (Pasó de las sombras y las imágenes a la Verdad)¹⁹.

La influencia del cardenal Newman fue muy grande, y marcó la vida de muchos de sus contemporáneos y de generaciones posteriores. Considerados como uno de los más grandes conversos del catolicismo, comenzó un movimiento de canonización al considerarlo ejemplo de santidad. Se instruyó causa de canonización y fue declarado venerable por el papa Juan Pablo II en 1991. Tras la comprobación de un milagro ocurrido en el arzobispado de Boston, el 19 de septiembre de 2010 fue beatificado en una ceremonia presidida por el papa Benedicto XVI.

En materia intelectual y educativa, que es lo que nos importa, John Newman fue un auténtico intelectual, participando activamente de la educación y vida educativa de Inglaterra, así como escribiendo multitud de obras de carácter filosófico, religioso, moral y pedagógico. Entre sus obras, cabe destacar las siguientes:

- Apología «pro vita sua». Historia de mis ideas religiosas.
- Perder y ganar.
- La fe y la razón.
- Cartas y diarios.
- Persuadido por la verdad.
- Esperando a Cristo.
- Calixta.
- Sermones parroquiales.
- Carta al Duque de Norfolk.
- Suyo con afecto.
- Acerca de la Idea de la Universidad.
- El sueño de Geroncio.
- Ensayos críticos e históricos.
- Las armas de los santos.
- Discursos sobre la fe.

A partir de 1850 Newman recibe el encargo de poner en marcha la Universidad Católica de Irlanda, que se erigiría en Dublín. Se trataba de una iniciativa católica, promovida por los obispos irlandeses, en especial por el arzobispo Paul Cullen. Se trataba de una gran oportunidad para la educación superior del laicado, cuestión muy importante para Newman, quien aceptó con ilusión y escribió diez discursos sobre la naturaleza y objetivo de la educación universitaria, los cuales fueron publicados como primera parte de su obra «Idea de una universidad». Newman sostenía que apartar la teología de las universidades era menoscabar la plenitud e invalidar el crédito de todo aquello que se enseñaba en ellas. Sin embargo la nueva universidad debía tener autonomía. Su objetivo (la educación liberal) no quedaba modificado por ser católica²⁰.

La nueva universidad se inauguró el 3 de noviembre de 1854, con muy pocos estudiantes y un grupo de profesores de reconocido prestigio y valía. Cuando Newman accede al encargo, deseaba una universidad del tipo del Instituto de Santo Tomás de Lovaina. Newman entendía la universidad como una institución conformada por especialistas de primer nivel que, en libertad de discusión, trabajaran sobre temas centrales y buscarán la solución de problemas importantes, fijaran sus posiciones y contribuyeran al engrandecimiento intelectual de la época. Creía que una universidad inspirada en este modelo ejercería una importante influencia sobre la formación de los estudiantes, generando una corriente de libertad intelectual que se expandiría a toda la sociedad al completo. En 1858, aparece una importante obra de Newman titulada «Christianity and Scientific Investigation. A Lecture Written for the School of Science, 1855», en la que escribe:

la universidad logra su objetivo no a través de reglas escritas, sino por sagacidad, sabiduría y paciencia; investigando profundamente cada tema y por una vigilante represión a cualquier agresión o fanatismo. Lo que un imperio es en la historia política, es una universidad en la esfera de la filosofía y la investigación. Es el más alto protector de todo conocimiento y ciencia, de hecho y principio, de indagación y descubrimiento, de experimento y especulación²¹.

Newman entendía que la Universidad como institución académica y cultural, era el lugar ideal en el que un católico culto debía moldear su actitud hacia la ciencia y la investigación, lo que iría generando una aproximación de la ciencia y la religión. Que-

ría, en definitiva, crear una cultura católica que pudiera oponerse con firmeza a la corriente de los libre-pensadores, y para ello la Universidad ocupaba un destacado papel.

La idea de pedagogía universitaria de Newman, la encontramos en una serie de conferencias que escribió a partir de 1851. Las conferencias de Newman, son una serie de tesis sobre los que se basan y tratan los principios básicos de su idea de universidad, incidiendo en su finalidad, orientación y naturaleza. Las conferencias fueron publicadas por primera vez en 1853 en un volumen titulado *Discourses on University Education*, La obra fundamental en la que trata su idea de universidad, quedó registrada finalmente en la obra *The Idea of a University*, obra que todavía hoy sigue suscitando debates y muestra la riqueza intelectual y pedagógica de Newman al encontrarse aún de actualidad y atrayendo la atención del mundo educativo.

Para Newman, la universidad debe ser crítica, y en su intelectualismo observamos tintes de la pedagogía protestante. No podemos olvidar que la primera formación universitaria de Newman fue en una universidad protestante, y que antes que católico fue anglicano, motivo por el cual, cuando expone y fija los principios de la universidad, sigue el dictado de su propia existencia y experiencia educativa e intelectual, utilizando conceptos ajenos al catolicismo del siglo XIX, mostrando una independencia intelectual y sin apelar a la autoridad de la Iglesia Católica para justificar sus ideas:

aunque el tema principal de la educación universitaria se ha discutido ya en diversas ocasiones; he intentado seguir una línea de ideas más familiar a los protestantes que a los católicos, y sobre una base católica (...) ya declaré mi intención de tratarlo como una cuestión filosófica y práctica más bien que de carácter teológico, apelando al sentido común antes que a los preceptos eclesiásticos²².

Newman entiende por universidad el lugar de enseñanza de un conocimiento que debe ser universal, cuyo objeto es la educación intelectual, no concibe la universidad como investigación meramente, ni como enseñanza religiosa únicamente, sino como institución encargada de difundir y extender el conocimiento universal.

En definitiva, pues no hay espacio para desarrollar plenamente la idea de universidad en este trabajo, Newman concibe la universidad teniendo en cuenta sus fines, los cuales describe como el mantenimiento y desarrollo de la vida cultural superior; la preparación para futuras vocaciones; la iniciación a la investigación científica; la formación humana de hombres comunes y personalidades; y la elevación del nivel cultural del pueblo. El alma de la universidad consiste en producir la unidad, la organización, el orden y la síntesis en los diferentes campos de la cultura²³.

La Universidad Católica de Irlanda significó para Newman un esfuerzo intelectual y pedagógico de gran importancia que aceptó con cierto agrado y en el que puso muchas horas de trabajo y sacrificio. Sin embargo, la creciente desconfianza del arzobispo Cullen hacia Newman, provocó muchos problemas y dificultades en el trabajo de éste, quien se vio obligado a renunciar a la Universidad en 1858²⁴.

Abandonada la Universidad, en 1859 funda la escuela del Oratorio, un ejemplo de escuela que gracias a su trabajo, tesón, esfuerzo y competencia elevó a unos niveles de exigencia y calidad que en nada perdía con las mejores escuelas católicas del país.

La teoría pedagógica que subyace a los textos de Newman, se resumiría en la búsqueda de la intelectualidad laica, fijando el ideal de formación universitaria en el

espíritu filosófico, unido a la formación moral, profesional, social y católica. Atacó fervorosamente el formalismo, el pasivismo y la falta de disciplina, apelando a la formación filosófica, la organización, el estudio activo y el espíritu autodidacta²⁵.

5. CONCLUYENDO

El movimiento de la pedagogía católica fue de importante trascendencia en la Europa del siglo XIX y todavía hoy podemos observar muchos de sus principios en el panorama educativo. John Henry Newman es uno de los destacados personajes que se inclinaron por esta corriente pedagógica. La influencia del inglés en su patria de dejó sentir, y fueron muchos los que les siguieron, primero en el Movimiento de Oxford, después en la Universidad Católica de Dublín, y también en el Oratorio. Pero debemos tener en cuenta, que su influencia traspasó las fronteras de Inglaterra y recaló en otros autores contemporáneos que siguen la misma corriente de la pedagogía católica. Personajes destacados son Spalding, Dupanloup, Mercier, y Dom Bosco, por citar solo algunos.

En España, la influencia de Newman también se deja sentir, y el movimiento de la pedagogía católica lo podemos observar en importantes figuras como el padre Andrés Manjón con sus «Escuelas del Ave María», Ruiz Amado, Pedro Poveda y su Institución Teresiana dedicada a la formación de maestras, o Isidro Almazán, son también otros interesantes ejemplos que bien valen por sí mismos un trabajo aparte.

Para concluir, diremos que el inglés John Henry Newman es un personaje que trasciende a su tiempo. Intelectual declarado, trabajador incansable, escritor sobresaliente, filósofo comedido y pedagogo apasionado, son algunos rasgos que podríamos indicar, sin caer en la hagiografía. Sin embargo, es justo destacar su talla intelectual, su esfuerzo y tesón y su entrega a, no sólo los fieles de su Iglesia, sino también a todos los británicos que buscaban un nuevo camino a la racionalidad filosófica y pedagógica imperante.

Sin duda, mucha influencia tuvo y sigue teniendo, como lo demuestran las palabras del papa Juan Pablo II en 2001 con motivo del bicentenario del nacimiento de Newman: «La misión particular que le encomendó Dios garantiza que John Henry Newman pertenece a todas las épocas, a todos los lugares y a todos los pueblos»²⁶.

BIBLIOGRAFÍA

- CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid, 1984. Catecismo de la Iglesia Católica. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p1s1c2a2_sp.html
- DELGADO, B.: *La educación en la Reforma y Contrarreforma*. Madrid, Síntesis, 2002.
- DELORS, J.: *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.
- FAUBELL ZAPATA, V: «Reforma y educación». EN: ESCOLANO BENTITO, A. (coord.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*. Madrid, Anaya, 1983-84.
- GALINO, M^a A.: *Historia de la educación, edades Antigua y Media*. Gredos, Madrid, 1998.
- HARRIS, M.: *Introducción a la antropología general*. Madrid, Alianza Universidad Textos, 1991.
- KANT, I.: *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.
- LARA PEINADO, F.: *Libro de los Muertos*. Madrid, Editorial Tecnos, 2009.
- LE TOURNEAU, D.: *El Derecho de la Iglesia*. Madrid, Rialp, 1997.

- MORALES, J.: *Newman (1801-1890)*. Madrid, Rialp, 2010.
- MORENO, J.; POBLADOR, A.: *Historia de la Educación*. Madrid, Paraninfo, 1971.
- NEWMAN, J. H.: *The Idea of a University*. Nueva York, Image Books, 1959.
- NEWMAN, J. H.: *Apología «pro vita sua»*. *Historia de mis ideas religiosas*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1977.
- NEWMAN, J. H.: *Cartas y diarios*. Madrid, Rialp, 1996.
- RIVERA DORADO, M.: *El pensamiento religioso de los antiguos mayas*. Madrid, Editorial Trotta, 2006.
- WEINBER, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984.

NOTAS

- ¹ KANT, I.: *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.
- ² DELORS, J.: *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996, p. 36.
- ³ HARRIS, M.: *Introducción a la antropología general*. Madrid, Alianza Universidad Textos, 1991.
- ⁴ LARA PEINADO, F.: *Libro de los Muertos*. Madrid, Editorial Tecnos, 2009.
- ⁵ RIVERA DORADO, M.: *El pensamiento religioso de los antiguos mayas*. Madrid, Editorial Trotta, 2006.
- ⁶ WEINBER, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984, pp. 18-39.
- ⁷ CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid, 1984, vol. I.; GALINO, M^a A.: *Historia de la educación, edades Antigua y Media*. Gredos, Madrid, 1998.
- ⁸ FAUBELL ZAPATA, V.: «Reforma y educación». EN: ESCOLANO BENITO, A. (coord.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*. Madrid, Anaya, 1983-84, p. 148.
- ⁹ DELGADO, B.: *La educación en la Reforma y Contrarreforma*. Madrid, Síntesis, 2002, p. 120.
- ¹⁰ LE TOURNEAU, D.: *El Derecho de la Iglesia*. Madrid, Rialp, 1997, pp. 36-46.
- ¹¹ Catecismo de la Iglesia Católica, Parte 1^a, Secc. 1^a, cap. 2, art. 2, III, 85. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p1s1c2a2_sp.html
- ¹² *Los fieles, recordando la palabra de Cristo a sus Apóstoles: «El que a vosotros escucha a mí me escucha» (Lc 10,16; cf. LG 20), reciben con docilidad las enseñanzas y directrices que sus pastores les dan de diferentes formas*. Catecismo de la Iglesia Católica, Parte 1^a, Secc. 1^a, cap. 2, art. 2, III, 87. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p1s1c2a2_sp.html
- ¹³ MORENO, J.; POBLADOR, A.: *Historia de la Educación*. Madrid, Paraninfo, 1971, p. 386.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 387.
- ¹⁵ NEWMAN, J. H.: *Apología «pro vita sua»*. *Historia de mis ideas religiosas*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1977.
- ¹⁶ MORALES, J.: *Newman (1801-1890)*. Madrid, Rialp, 2010, p. 23.
- ¹⁷ Richard Hurrell Froude ((1803-1836) fue un sacerdote anglicano y uno de los líderes del Movimiento de Oxford. Amigo personal de Newman, influyó notablemente en sus pensamientos y posicionamientos religiosos.
- ¹⁸ NEWMAN, J. H.: *Cartas y diarios*. Madrid, Rialp, 1996, pp. 57-64.
- ¹⁹ MORALES, J.: *Newman (1801-1890)*. Madrid, Rialp, 2010, pp. 451-464.
- ²⁰ NEWMAN, J. H.: *Cartas y diarios*. Madrid, Rialp, 1996, p. 7;
- ²¹ NEWMAN, J. H.: *The Idea of a University*. Nueva York, Image Books, 1959, p. 414.
- ²² *Ibidem*, p. 301.
- ²³ MORENO, J.; POBLADOR, A.: *Historia de la Educación*. Madrid, Paraninfo, 1971, p. 388.
- ²⁴ MORALES, J.: *Newman (1801-1890)*. Madrid, Rialp, 2010, pp. 285-306.
- ²⁵ MORENO, J.; POBLADOR, A.: *Historia de la Educación*. Madrid, Paraninfo, 1971, p. 388.
- ²⁶ Carta de Juan Pablo II con ocasión del II centenario del nacimiento del cardenal Newman. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/2001/documents/hf_jp-ii_let_20010227_john-henry-newman_sp.html. Consultado el 11 de julio de 2011.

ELEMENTOS COMUNES ENTRE INGLATERRA Y ESPAÑA EN LA FORMACIÓN DE SEGURIDAD Y SALUD LABORAL

Ángel MolinaMartínez

angelmolina77@gmail.com

Doctor en Psicopedagogía. Salamanca

Existen antecedentes históricos en los que se aprecia que, desde la aparición del hombre y su relación con el trabajo, aquel trataba de proteger su salud coaccionada por el riesgo de las actividades que realiza con los utensilios que ya creó durante la Edad de Piedra y con las que con toda seguridad sufrió lesiones al manipularlas. Igualmente y con toda seguridad, esos mismos hombres-trabajadores, sufrirían en algún momento de su vida, lesiones por caídas, ataque de animales, agresiones de sus congéneres o exposiciones a sustancias peligrosas, en la forma que entonces pudieran presentarse.

El concepto de Seguridad Laboral tal y como venimos entendiéndolo hoy en día, nació con la Revolución Industrial, iniciada como todos sabemos en 1744 en Inglaterra cuando James Watt dio a conocer su invento, la máquina de vapor, origen de las grandes industrias y fábricas, provocando se multiplicaron considerablemente los accidentes, pero no así las medidas preventivas para evitarlos.

La primera Revolución Industrial tuvo lugar en Reino Unido a finales del siglo XVIII; supuso una profunda transformación en la economía y sociedad británicas. Los cambios más inmediatos se produjeron en los procesos de producción. El trabajo se trasladó de la fabricación de productos primarios a la de bienes manufacturados y servicios. El número de productos manufacturados creció de forma espectacular gracias al aumento de la eficacia técnica. En parte, el crecimiento de la productividad se produjo por la aplicación sistemática de nuevos conocimientos tecnológicos y gracias a una mayor experiencia productiva, que también favoreció la creación de grandes empresas en unas áreas geográficas reducidas.

En la euforia de la Revolución Industrial, se consideraba al hombre como el único culpable del accidente y se responsabilizaba al patrono sólo cuando existiese negligencia absoluta y probada. Inglaterra y España no fueron una excepción y he aquí algunas muestras de ello.

En 1784, una epidemia de fiebre en las fábricas de hilados de algodón cercanas a Manchester, incitó a desarrollar la primera ley de accidentes en favor de la seguridad por parte del gobierno inglés. Atrajo la atención de un público influyente sobre la explotación de los niños.

Once años más tarde, en el año de 1795 se forma una incipiente Comisión de Salud en Manchester, la cual asesoraba, en relación con la legislación, para reglamentar la duración de la jornada de trabajo y las demás condiciones del trabajo en las fábricas.

En el año 1811 se pone en marcha un movimiento de protesta, a consecuencia del trato inhumano dado en el trabajo. Este movimiento fue llamado «luddista», por ser impulsado bajo la dirección de Ned Ludd conocido como uno de los grandes benefactores de los pobres.

Podemos ver también como ya a finales del siglo XVII y principios del XIX en la misma Inglaterra, el gobierno comienza a preocuparse más detenidamente que hasta entonces por las condiciones laborales. Esto vino a ser así, como consecuencia de un incendio ocurrido en Londonderry, Irlanda, en un barrio de talleres de confección de ropa, el cual costó más de 600 vidas. El parlamento inglés, conmocionado por la magnitud de la tragedia ocurrida en esta localidad británica, nombra una comisión investigadora para evaluar el riesgo y analizar la seguridad e higiene en los centros de trabajo. Las malas condiciones que fueron encontradas, dieron como resultado que en 1833 se promulgara la «Ley sobre las fábricas», siendo esta la primera vez que de forma directa y real, un gobierno mostraba interés por la salud y seguridad de los trabajadores.

En el año 1841 se promulgó la «Ley de Minas» que determinaba las compensaciones punitivas por las lesiones previsibles causadas por maquinaria de minas no protegida. Creó el cargo de inspector de minas y excluyó a las mujeres del trabajo subterráneo, prohibiendo igualmente que lo efectuaran niños menores de diez años.

Con el fin, entre otros, de prevenir accidentes, se creó la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) en 1918, tras finalizar la Primera Guerra Mundial, estableciendo específicamente un Servicio de Seguridad y Prevención de Accidentes dentro de la propia OIT, tres años más tarde, en 1921. En 1953 este organismo internacional, aprueba y publica la Recomendación número 97 que aconseja adoptar en forma obligatoria servicios de medicina ocupacional en las empresas. En 1959 se emite la Recomendación, la número 112 describe las características de un servicio de salud ocupacional empresarial de manera concreta.

Ya en 1970 se publicó «La ley de seguridad e Higiene Ocupacional» cuyo objetivo era asegurar en lo máximo posible que todo hombre y mujer que trabajase en Inglaterra, lo hiciese en lugares seguros y saludables, lo que permitía preservar sus cuerpos. Esta ley, es posiblemente uno de los documentos más importantes que se han emitido a favor de la seguridad y la higiene en el Reino Unido, ya que cubre con sus reglamentos, aquellos requerimientos en casi todas las ramas industriales, los cuales han sido tomados como modelos en otros muchos países.

A nivel europeo, los servicios de prevención de riesgos laborales se encuentran regulados en el artículo 7 de la Directiva Marco 89/391/CEE, bajo el título Servicios de Protección y de Prevención, de la siguiente manera: «El empresario designará a uno o varios trabajadores para ocuparse de actividades de protección y prevención

de los riesgos profesionales de la empresa. Si las competencias en la empresa y/ o establecimiento son insuficientes para organizarlas, el empresario deberá recurrir a competencias (personas o servicios) ajenas a la compañía. Habida cuenta del carácter de sus actividades y tamaño, los Estados miembros podrán definir las categorías de las compañías en las cuales el empresario, si tiene las capacidades necesarias, podrá asumir personalmente las funciones previstas».

De la lectura del artículo 7 de esta conocida popularmente como Directiva Marco se desprende que son tres las modalidades para la organización y realización de las actividades preventivas:

- Los trabajadores de la compañía, designados por el empresario
- El propio empresario
- Una persona o servicio externo

Hay autores que incluso reducen a dos las opciones que esta Directiva ofrece para la organización de la actividad preventiva, o bien es el empresario o alguno de sus trabajadores los que las organizan, o se encarga de ello un servicio externo a la empresa. Sin embargo, la Directiva Marco no se detiene en regular qué requisitos deberán cumplirse para que se dé una situación u otra.

Serán los ordenamientos jurídicos de los distintos Estados miembros los que establezcan en qué supuestos se organizará la actividad preventiva dentro de la propia empresa, y en cuáles será necesario recurrir a un servicio externo. No es de extrañar, por lo tanto, que la regulación que se ha hecho de esta materia por parte de los Estados miembros, presente diferencias significativas.

La «Ley de Salud y Seguridad en el trabajo, etc.» publicada en el Reino Unido el 31 de julio de 1974 (Health & Safety at Work etc. Act 1974), tenía como finalidad entre otros aspectos, la Protección de la Salud, la Seguridad y el bienestar de las personas en el trabajo, y además la protección de otros sectores poblacionales respecto a los riesgos contra su salud y su seguridad, que fueran derivados de actividades relacionadas con el trabajo y el control del uso de sustancias peligrosas.

En la parte primera de la Ley de 1974, se determinan los objetivos a alcanzar y además se facilitan las directrices a seguir por todos aquellos que están obligados a ponerla en práctica, desde el Ministro a los empresarios y trabajadores. Al amparo del artículo 10 de la referenciada Ley de 1974 se establecieron dos órganos para la administración e inspección de los servicios encargados del cumplimiento y desarrollo del derecho en el campo de la salud y seguridad en el trabajo. Dichos órganos son:

- **La Comisión para Salud y Seguridad** (Health and Safety Commission). Encargada de la política a seguir en materia de Salud y Seguridad Laboral.
- **La Ejecutiva para Salud y Seguridad** (Health & Safety Executive). Es el organismo competente para la puesta en marcha de la política sobre Salud y Seguridad Laboral., así como el cumplimiento de la norma. Una de las funciones principales de la Ejecutiva es el nombramiento de inspectores y el de hacer un seguimiento de que se cumplieren las disposiciones de la Ley del 74 y demás disposiciones relevantes a esta materia. La Comisión de Salud y Seguridad (HSC, acrónimo identificativo en inglés) está autorizada para elaborar códigos

de conducta (code of practice) con la finalidad de proveer guías prácticas y orientativas para el cumplimiento de las obligaciones generales impuestas por la Ley. Con relación a la participación del trabajador, en los servicios de seguridad en su propia empresa, el Reglamento de Representantes y Comités de Seguridad de 1977 (Safety Representatives and Safety Committees Regulations 1977) autoriza a los sindicatos a nombrar a sus representantes en materia de Seguridad. Esta limitada disposición, no alcanzó el objetivo propuesto por la Directiva Marco (Directiva 89/391/CEE) de que todos los trabajadores deberían participar y por ello los Reglamentos adicionales ampliaron la representación a centros de trabajo en los que no existe sindicato reconocido.

El Health and Safety Executive (HSE) del Reino Unido es el organismo encargado de proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores mediante la regulación de los riesgos para la salud y la seguridad en las actividades laborales y la provisión de asesoramiento y apoyo.

El Health and Safety Executive tiene como objetivo principal, el proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores que estén expuestos a riesgos derivados de la forma de llevar a cabo el trabajo. Entre sus funciones principales se encuentran la de proponer leyes nuevas o actualizarlas, la realización de investigaciones, proporcionando información y asesoramiento, y la toma de medidas adecuadas para la aplicación de la ley de salud y seguridad en relación con las actividades de trabajo especificado.

En el modelo español, el organismo responsable de llevar a cabo estas mismas funciones, son los departamentos de prevención de riesgos laborales dependientes de los diferentes órganos administrativos territoriales de trabajo creados al respecto en las diferentes Comunidades Autónomas, los cuales tienen su origen inicial y su fundamento, en el desarrollo del que fuera allá por 1971, Plan Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

Pero siguiendo con el caso británico, esta ley de 1974, fue modificada por el «Reglamento sobre la Administración de Salud y Seguridad en el trabajo» del año 1992 (Management of Health & Safety at Work Regulations). En este Reglamento del año 1992, se transpone al derecho británico, la Directiva Comunitaria 89/391/CEE, sobre medidas para estimular y mejorar la Seguridad y Salud de los trabajadores en el lugar de trabajo que ya hemos definido.

Para establecer las diferencias que nos separan del Reino Unido, se debe recordar esquemáticamente la regulación de esta materia en España. Son cuatro las posibilidades de organización de la actividad preventiva reguladas inicialmente en el Real Decreto 39/1997 por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, el cual ha sido modificado por última vez en el año 2010 por el Real Decreto 337/2010:

1. Asunción personal por el empresario. Éste podrá llevar a cabo por sí mismo la prevención, con excepción de las actividades relativas a la Vigilancia de la Salud de los trabajadores, cuando concurren las siguientes circunstancias:

- Empresas de menos de diez trabajadores.
- Que las actividades desarrolladas no estén incluidas en el Anexo I del RD 39/1997.
- Que realice de forma habitual su labor profesional en el centro de trabajo.
- Que tenga la capacidad correspondiente a las funciones preventivas que va a desarrollar, de acuerdo con lo establecido en el capítulo VI, regulador de las funciones y niveles de cualificación.

2. Designación de trabajadores. El empresario podrá designar a uno o varios empleados para la realización de las actividades preventivas en la compañía. No será obligatoria la designación cuando éste:

- Haya asumido personalmente la actividad preventiva de acuerdo con lo señalado en el artículo 11, regulador de los supuestos en los que el empresario podrá recurrir a la asunción personal.
- Haya acudido a un servicio de prevención propio.
- Vaya a un servicio de prevención ajeno.

3. Constituir un servicio de prevención propio. El empresario deberá hacerlo cuando concurra alguno de los siguientes supuestos:

- Empresas de más de 500 trabajadores.
- Compañías de entre 250 y 500 empleados que desarrollen alguna de las actividades incluidas en su Anexo I.
- Tratándose de empresas no incluidas en los apartados anteriores, si así lo decide la Autoridad Laboral, previo informe de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, y, en su caso, de los órganos técnicos en materia preventiva de las Comunidades Autónomas, en función de la peligrosidad de la actividad desarrollada o de la frecuencia o gravedad de la siniestralidad en la empresa. La excepción es que se opte por el concierto con una entidad especializada ajena a la empresa de conformidad con lo dispuesto en el artículo 16 de esta disposición.

4. Recurrir a un servicio de prevención ajeno. El empresario deberá recurrir a uno o varios de ellos, que colaborarán entre sí cuando sea necesario, si concurre alguna de las siguientes circunstancias:

- Que la designación de uno o varios trabajadores sea insuficiente para la actividad de prevención y no se den las circunstancias que determinan la obligación de constituir un servicio de prevención propio.
- Que en el supuesto a que se refiere la letra c) del artículo 14 no se haya optado por la constitución de un servicio de prevención propio.
- Que se haya producido una asunción parcial de la actividad preventiva en los términos previstos en el apartado 2 del artículo 11 (la Vigilancia de la Salud de los trabajadores) y en el apartado 4 del artículo 15 (actividades no asumidas a través del servicio de prevención propio).

Podrán constituirse servicios de prevención mancomunados entre aquellas empresas que desarrollen simultáneamente actividades en un mismo centro de trabajo, edificio o centro comercial. Si se compara el diseño que se ha hecho de la organización de la actividad preventiva en el ordenamiento jurídico español (a través del capítulo IV de la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales y del Reglamento 39/1997 por el que se regulan los servicios de prevención) con la regulación recogida en el artículo 7 de la Directiva Marco se observa una clara diferencia. La figura de los servicios de prevención propios no existe en el diseño determinado por la Directiva.

En el Reino Unido como ya hemos indicado, la situación del marco normativo en prevención gira en torno a dos posibilidades, que se ofrecen al empresario para que organice la actividad preventiva. Éste podrá designar a uno o varios trabajadores para la realización de las actividades de prevención o, por el contrario, lo concertará con un servicio externo a la empresa. Estas dos opciones se pueden combinar.

En el Reino Unido, la British Standards Institution (BSI) constituye el cuerpo nacional independiente responsable de preparar las normas británicas. El BSI desarrolló en 1996 una guía para los sistemas de gestión de la seguridad y salud laboral, titulada «Guide to occupational health and safety management systems» (BS 8800:1996), basada en la norma ISO 14001:1996 sobre sistemas de gestión medioambiental, que se encontraba en preparación en aquel momento.

Los elementos del sistema de gestión de la seguridad y salud basados en esta Guía son fundamentalmente la revisión del estado inicial, la política de seguridad y salud, la organización, la planificación y la implantación, la medida de los resultados y las auditorías. Todos los elementos de la guía mencionada deberían ser aplicados al sistema de gestión de seguridad y salud, pero algunos elementos deberían ser aplicados dependiendo de la naturaleza de las actividades, de la organización, de los peligros y las condiciones en las cuales se operan en la organización. Haciendo una revisión inicial del estado, la norma señala explícitamente que la organización debería considerar llevar a cabo una revisión de las disposiciones existentes, debiéndolas comparar con:

- Requerimientos relevantes a la legislación vigente y los asuntos referidos a la gestión de la seguridad y salud.
- Las guías sobre gestión en seguridad y salud existentes y disponibles dentro de la organización.
- Las buenas prácticas y el desempeño del sector de los trabajadores en la organización y otros sectores apropiados.
- La eficiencia y la efectividad de los recursos existentes con los relativos a la gestión de la seguridad y salud.

La Norma BS 8800:1996 plantea principios básicos fundamentales, los cuales se enumeran a continuación:

1. La Política de Seguridad y Salud en el Trabajo: Acompañada de una revisión del estado inicial y periódico.
2. La Organización: Con sus responsabilidades, disposiciones de la organización y documentación.
3. Planificación e Implantación: Que contenga su evaluación de riesgos así como los requerimientos legales y otros.
4. Desempeño de medidas: Es la que brinda el desarrollo de las medidas a adoptar en el sistema.
5. Auditoría: Mediante la auditoría se verifica la conformidad de las disposiciones planificadas, el desempeño de las medidas adoptadas y su adecuada implantación.
7. Revisión periódica del estado: son importante para una mejora continua del sistema

La Guía BS 8800 se caracteriza por un carácter recomendatorio más que obligatorio, lo que le permite ser flexible a la hora de su implantación

En la mayoría de los Estados miembros hay módulos de Seguridad y Salud en el Trabajo incluidos en los planes de estudios en la mayor parte de las etapas

de la enseñanza, estos módulos se hallan en diferentes fases de desarrollo. Asimismo, en casi todos los Estados miembros existen leyes o directrices en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo para la formación y la enseñanza, algunas se sitúan en un nivel bastante general, exigiendo la formación en Seguridad y Salud en el Trabajo, mientras que en otros casos los alumnos cuentan de hecho con una protección similar a la de los trabajadores.

También en el conjunto de los Estados miembros se han lanzado campañas para introducir cuestiones de Seguridad y Salud en el Trabajo en la enseñanza, algunas han sido iniciativas nacionales o regionales, mientras que otras han sido de carácter local. Igualmente, se ha producido alguna innovación efectiva en el tratamiento de esta cuestión, por ejemplo la designación de estudiantes como «representantes de seguridad», impartiendoles formación y otorgándoles poderes o la realización de programas nacionales para integrar la Seguridad y Salud en el Trabajo en todos los niveles educativos.

En el Reino Unido la educación en esta materia, se ha venido llevando a cabo a través de la educación universitaria mediante un plan de estudios de medicina en el Reino Unido. Para ello, la Comisión de Salud y Seguridad (HSC) del Reino Unido tiene un programa de integración de la enseñanza de riesgos en escuelas y cursos posteriores y de educación superior, en particular si dan acceso a profesiones en las que la seguridad es crucial. Este programa forma parte de la estrategia gubernamental «Revitalizar la salud y la seguridad». También se trata de impulsar la sensibilización en torno a la salud y la seguridad en profesiones importantes. Así, el personal médico se encuentra expuesto a riesgos en muchos momentos de su actividad, por ejemplo en la manipulación de objetos, en contagios de patologías concretas, en la violencia hospitalaria, con momentos de estrés laboral, etc. A menudo dirigen a otros empleados sanitarios expuestos a los mismos riesgos y están en condiciones de influir en ellos. En general no reciben formación en materia de salud y seguridad en el trabajo. El Comité Asesor de los Servicios Sanitarios (HSAC) de la Comisión de Salud y Seguridad se fijó hace tiempo el objetivo de implicar más a los médicos en la salud y la seguridad. El objetivo inicial consiste en garantizar que el personal sanitario reciba información básica sobre la salud y la seguridad en el trabajo durante los estudios de licenciatura.

En la mayoría de los Estados miembros hay módulos de Seguridad y Salud en el Trabajo incluidos en los planes de estudios en la mayor parte de las etapas de la enseñanza, estos módulos se hallan en diferentes fases de desarrollo. Asimismo, en casi todos los Estados miembros existen leyes o directrices en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo para la formación y la enseñanza, algunas se sitúan en un nivel bastante general, exigiendo la formación en Seguridad y Salud en el Trabajo, mientras que en otros casos los alumnos cuentan de hecho con una protección similar a la de los trabajadores. En la mayoría de los Estados miembros se han lanzado campañas para introducir cuestiones de Seguridad y Salud en el Trabajo en la enseñanza, algunas han sido iniciativas nacionales o regionales, mientras que otras han sido de carácter local. Igualmente, se ha producido alguna innovación efectiva en el tratamiento de esta cuestión, por ejemplo la designación de estudiantes como «representantes de seguridad», impartiendoles forma-

ción y otorgándoles poderes o la realización de programas nacionales para integrar la Seguridad y Salud en el Trabajo en todos los niveles educativos.

El hecho de esa pertenencia común a un estado supranacional, como es la Unión Europea, hace que los niveles de exigencia en materia de seguridad e higiene en el trabajo en general y en formación específica en prevención de riesgos laborales en particular en todos los estados miembros, sean lo suficientemente coincidentes, como para garantizar la seguridad y salud de los trabajadores europeos.

Eso precisamente fue uno de los objetivos básicos que se planteó el Consejo, cuando a la vista del Artículo 118 A del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, se decidió a aprobar una Directiva de promoción de la seguridad y salud de los trabajadores en el trabajo, cosa que se alcanzó el 12 de junio de 1989, siendo publicada el 26 del mismo mes en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE), la Directiva ya tantas veces mencionada y conocida como «Marco».

El Artículo 12 de esta Directiva, es concluyente en cuanto a la formación de los trabajadores y ahí podemos encontrar actuaciones armónicas entre ambos países, Inglaterra y España. Otra cosa es como se aborda la formación de carácter superior de nivel universitario, aunque es de esperar, que a no tardar, podamos finalmente disponer de un sistema que homogenice los sistemas educativos de este nivel, tan necesario en los países de la Comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, Ricardo: Sistema jurídico de la Unión Europea. 2007, Ed. Thomson Civitas.
- Anuario de Estadísticas Nacionales. Siniestrabilidad Laboral. Desde 1976 hasta 2010, Madrid, Ed. Ministerio de Trabajo
- ARIAS GARCIA, Matilde y Otros: La acción formativa en seguridad e higiene en el trabajo. Técnicas Psicopedagógicas, Madrid, I.N.S.H.T. ,1982.
- BLANCO PUENTE Y BLASCO MAYOR, Jorge y Antonio: Ámbito Jurídico de la prevención, Madrid, I.N.S.H.T. ,1984
- BOLETÍN BIBLIOGRAFICO. PLAN NACIONAL DE HIGIENE Y SEGURIDAD DEL TRABAJO. Del Volumen I nº 1 (año 1975) hasta el Volumen 12 nº 12 (año 1986), Madrid, Centro Nacional de Condiciones de Trabajo
- CASTELLÁ LÓPEZ José Luis, GRAU RÍOS Mario, PINILLA GARCÍA Javier: La Seguridad y la Salud en el trabajo ante el horizonte de 1993. 1992. Madrid. Editorial INSHT.
- CASTELLÁ LÓPEZ José Luis: La Seguridad en el trabajo y la seguridad en el producto. 1992. Madrid. Editorial INSHT.
- DUPRE, Didier: Las estadísticas lo dicen claramente. Revista Magazine. Revista de la Agencia para la Seguridad y la Salud en el trabajo. Pag 3-4.2002. Luxemburgo. Ed. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- GALA VALLEJO, Cesar: El sistema de la seguridad social en España, Madrid, Mº de trabajo y Seguridad Social, 1990
- GOMEZ ETXEBARRÍA, Genaro: Manual para la prevención de riesgos laborales, Madrid, Ed. CISS Praxis, 2002

- GONZALO GONZÁLEZ, Bernardo y NOGUEIRA GUASTAVINO, Magdalena: Cien años de Seguridad Social. 2000, Madrid. Editorial Fraternidad-Muprespa y UNED.
- GRAU RÍOS, Mario y PINILLA GARCÍA, Javier: La Directiva Marco sobre seguridad y salud en el trabajo. 1992. Madrid. Ed. Subdirección Técnica del INSHT.
- GRAU RÍOS, Mario: Instituciones y Derecho Comunitario. 1992. Madrid. Editorial INSHT.
- GRAU RÍOS, Mario: La directiva «Marco» sobre la seguridad y la salud en el trabajo. 1992. Madrid. Editorial INSHT.
- LEY 39/1995 de 8 de Noviembre de Prevención de Riesgos Laborales, B.O.E. nº 269 de 10 de Noviembre de 1995
- LLACUNA MORERA, Jaime: La Seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza, Madrid, I.N.S.H.T, 2002
- MOLINA BENITO, José Antonio: Historia de la Seguridad en el Trabajo en España. Valladolid, Ed. Junta de Castilla y León, 2006
- NOTAS TÉCNICAS DE PREVENCIÓN. VOLUMEN DEL I AL X., Madrid, I.N.S.H.T. 1982-2010 (de la 1 a la 890)
- ORDEN de 9 de marzo de 1971 por la que se aprueba el Plan Nacional de Seguridad del Trabajo, (B.O.E. 16 de marzo de 1971)
- ORDEN TIN/2504/2010, de 20 de septiembre, por la que se desarrolla el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, en lo referido a la acreditación de entidades especializadas como servicios de prevención, memoria de actividades preventivas y autorización para realizar la actividad de auditoría del sistema de prevención de las empresas.
- ORTEGA CARMONA, Alfonso: La Formación en Seguridad e Higiene en la Europa Comunitaria, Granada, Consejería de Trabajo de la Junta de Andalucía, Congreso Andaluz de Seguridad Higiene y Medicina del Trabajo, 1991, pp, 36-40
- REAL DECRETO 1161/2001, de 26 de octubre , en el que se establece el título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales
- REAL DECRETO 337/2010, de 19 de marzo, por el que se modifican el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención; el Real Decreto 1109/2007, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la Ley 32/2006, de 18 de octubre, reguladora de la subcontratación en el sector de la construcción y el Real Decreto 1627/1997, de 24 de octubre, por el que se establecen disposiciones mínimas de seguridad y salud en obras de construcción.
- REAL DECRETO 39/1997 de 17 de enero por el que se establece el Reglamento de Servicios de Prevención. BOE nº 170 de 17 de Enero de 1997
- REAL DECRETO 84/2003 de 31 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales en el ámbito de Castilla y León. BOCYL nº 151, 6 de agosto de 2003
- REVISTA DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, desde el nº 1 (1997) hasta el nº 76 (2010), Barcelona, Ed. I.N.S.H.T
- REVISTA ERGA BIBLIOGRÁFICO, desde Volumen 1 (1987) hasta el Volumen 24 (2011), Barcelona. Ed. I.N.S.H.T
- REVISTA ERGA NOTICIAS, desde el nº 1 (1991) hasta el nº 118 (2011), Barcelona, Ed. I.N.S.H.T
- REVISTA JANUS. Desde nº 1 (noviembre de 1989) hasta el nº 28 (noviembre 1998), Luxem-

burgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Comisión Europea
REVISTA PREVENCIÓN, TRABAJO Y SALUD, Desde nº 1 (1988) hasta nº 37 (2006), Barcelona, Ed. I.N.S.H.T

REVISTA SALUD Y TRABAJO. Revista del Servicio Social de Higiene y Seguridad del Trabajo. Desde el nº 0 (abril de 1976) hasta el nº 118 (1996), Madrid, INSHT

SEMPERE NAVARRO, Antonio V. y CARDENAL CARRO, Miguel: Transposición de la Directiva Marco de seguridad laboral en diferentes países de Europa. 2000, Madrid. Editorial MAPFRE, S. A.

www.funprl.es. Página que recoge todas las actividades realizadas por la Fundación de Prevención de Riesgos Laborales.

www.mtas.es. Toda la legislación en prevención de riesgos laborales desde el año 1934. Todos los números de las revistas Erga Profesional, Erga Primaria y Salud Laboral.

LA INFLUENCIA ANGLOSAJONA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA DEL SIGLO XIX A TRAVÉS DE LA RELIGIÓN: UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA

Raquel Poy Castro
rpoyc@unileon.es
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

La influencia inglesa en España en el ámbito religioso surgirá con la irrupción de una primera oleada misionera que desarrollará su labor en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco temporal de la denominada Segunda Reforma protestante, y sin solución de continuidad con ninguna religión reformada anterior, como sí sucedió en otros países europeos como Francia o Suiza. Su aportación al desarrollo de una educación moderna en España pudiera parecer menor, por cuanto los núcleos anglicanos y luteranos se confinaron a muy pocas ciudades y congregaciones, estimando Juan Bautista Vilar en unas 20.000 personas el total de las comunidades practican-tes españolas hacia 1939. Sin embargo, su presencia en la prensa ibérica tendrá un notable eco y allí donde se consolidan centros permanentes de acción religiosa, su importante labor educativa se verá acompañada de una resonancia social cuando no de una abierta reacción política y social, en ocasiones desmesurada.

Este movimiento religioso reformado o protestante de origen anglosajón lo abordamos bajo las categorías de las iglesias Anglicana y Evangélicas, incluyendo bajo la categoría de *evangelismo* los diferentes movimientos reformados que surgen como heterodoxia principalmente en el siglo XVIII, y que progresivamente se separan de la Iglesia Reformada oficial, dando lugar a la denominada II Reforma de los siglos XIX y XX, pero que en lo que responde a nuestro interés investigador mantienen una vinculación a la órbita inglesa y anglosajona en general, así como la matriz reformadora que nos interesa como núcleo vertebral de estas familias religiosas ¹.

En este marco eclesiástico, la educación de influencia reformada compatibiliza su preocupación por promover la formación instrumental junto a la formación hu-manística, por cuanto la enseñanza de valores constituye un plano fundamental en

la formación de las personas, inseparable de su enseñanza para el éxito profesional y social. En este sentido, junto a la promoción de escuelas de primeras letras y, en menor medida, centros de formación secundaria, la formación de prácticas religiosas da una enorme importancia a la catequesis, dado que el bautismo a los niños se produce en la mayoría de los casos entre los siete y los doce años, la práctica de la oración y en la lectura diaria de las escrituras y, además, la práctica de los oficios religiosos, que combinan ambos elementos en una práctica colectiva, que dota de una intensidad particular el refuerzo a los individuos en su práctica religiosa².

En el presente trabajo se realiza una aproximación historiográfica al impacto educativo de las iniciativas religiosas de origen anglicano y episcopal pretendiendo recoger la evolución en la historia de la educación que se produce en los dos últimos siglos en torno a este fenómeno. Como consideraciones generales vamos a fundamentar las siguientes características encontradas en nuestro análisis:

- a) La dispersión y carencia de fuentes historiográficas sobre los movimientos anglicano y episcopal de origen inglés en la España contemporánea.
- b) La intencionalidad ideológica en la mayoría de las fuentes sobre dichos movimientos religiosos, en términos de cruzada reformadora antirromana.
- c) La progresiva aparición de enfoques plenamente científicos del fenómeno histórico durante el siglo XX.
- d) La ausencia de estudios longitudinales y comparativos del fenómeno protestante en la España contemporánea en comparación con los abundantes estudios sobre dicha acción religiosa en países de habla inglesa mucho más documentados (Oceanía, Norteamérica, Asia o África)².
- e) El carácter marginal concedido a la educación por parte de los historiadores al papel desempeñado en la esfera pedagógica por las misiones anglicanas y protestantes españolas, pese a constituir un elemento esencial de la obra religiosa.
- f) Finalmente, intentamos aportar líneas de exploración científica en materia de historia de la educación, que se extraen tras nuestro análisis.

Una primera aproximación a la historiografía sobre el Anglicanismo y Episcopalismo británicos en la España del s.XIX nos permite encontrar dos fuentes de análisis que comparten como característica común el tratamiento tangencial del fenómeno educativo: las relacionadas con la historia literaria y las relacionadas con la historia eclesiástica.

Una primera fuente es la de los historiadores de la literatura, que se han centrado en las aportaciones bibliográficas generadas por los misioneros ingleses que acudieron a España en el siglo XIX al amparo de intenciones religiosas pero también imbuidas del romanticismo de la época, como resulta en el caso de la significativa figura de George Borrow (1803-1881) y su famosa obra «La Biblia en España» que recoge una poética y costumbrista narración de su periplo por la España de los años 1835 a 1839³, distribuyendo libros para la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera que se había fundado en Londres, en 1804, bajo inspiración luterana. Asimismo la labor literaria en poesía y prosa será frecuente en muchos de los líderes del movimiento, como reflejaremos a continuación.

Pero la segunda y principal fuente historiográfica es la relacionada específicamen-

te con obras de historia de la iglesia, que progresivamente durante estos dos últimos siglos han ido incluyendo una mayor presencia de estudios científicos junto a los netamente apologeticos promovidos por una u otra confesión.

1. ANGLICANISMO Y EPISCOPALISMO COMO MOVIMIENTO INTELECTUAL DE PRIMER ORDEN

La aparición de manera oficial de comunidades anglicanas y episcopales en España no resulta viable y oficial hasta la Revolución de 1868 y la constitución de la Primera República, siendo posiblemente el episodio histórico que supone de pleno la aparición de una libertad y tolerancia religiosas reales, aunque repetidamente los gobiernos de todo signo coartaron en lo sucesivo la visibilidad de este movimiento y restringieron la maniobrabilidad de las confesiones no católicas de múltiples formas. Dicha Iglesia Española Reformada Episcopal constituye la número 12 de las comuniones anglicanas, y surge rápidamente bajo la reivindicación de independencia y originalidad, principalmente nutrida de ex-clérigos católicos, muchos de ellos que vivieron exiliados fundamentalmente en Gibraltar e Inglaterra.

La influencia de la comunidad gibraltareña será esencial, actuando como aglutinador de los pioneros, incluso aquellos que en las décadas de 1840 y 1850 habían trabajado en la clandestinidad o formando incipientes comunidades como Francisco de Paula y Ruet que tras convertirse en Italia pasa a ser el epicentro y mentor de los predicadores españoles formados en Gibraltar, como Manuel Matamoros, Antonio Carrasco, Antonio Vallespinosa o el propio Cabrera. Una vez trasladados a España tras 1968 se producirá un intento de unificación progresiva y dotación de una jerarquía y estructura eclesiástica fuerte, donde la Iglesia anglicana de Irlanda ejercerá un papel de apoyo esencial junto a la financiación y soporte que la Sociedad Bíblica de Londres y diferentes congregaciones y particulares ingleses y escoceses prestarán ininterrumpidamente a las misiones españolas⁴.

El primer obispo será el alicantino Juan Bautista Cabrera (1837-1916) eclesiástico y estudioso teológico⁵, el cual abandona la orden de los clérigos regulares de las Escuelas Pías en 1863, refugiándose en Gibraltar, donde contacta con refugiados y reformadores españoles que ya acuden a templos anglicanos e incluso forman una escuela para hijos de la comunidad española. El propio Cabrera enseña matemáticas y dibujo en dicho centro y ya trasladado a Sevilla primero y Madrid, después, ejercerá un liderazgo esencial para consolidar la primera Iglesia reformada unificada.

Cabrera crea un primer periódico, el semanario «El Cristianismo», continuidad de los medios periodísticos británicos que los exiliados reformadores habían comenzado a publicar en las décadas anteriores y a los cuales nos referiremos más adelante.

El resto de líderes religiosos anglicanos y evangélicos constituyen asimismo figuras muy interesantes por el elevado nivel intelectual que en general comparten. Muchos de ellos proceden de los cuadros eclesiásticos católicos, con una importante presencia de clérigos pertenecientes a órdenes religiosas comprometidas con la educación, como el propio Cabrera. Junto a él destacamos, por su importancia desde el punto de vista de la historia de la educación, los siguientes personajes históricos del movimiento reformado en España, con mención a algunas de sus principales notas

bibliográficas, que reflejan su interés para un análisis más profundo sobre su influencia pedagógica dentro y fuera de su esfera confesional⁶:

- Luis Usoz y Río (1805-1865). Coeditor juntamente con Benjamin B. Wiffen de la obra de los más de veinte volúmenes de la serie de los «Reformistas Antiguos Españoles» de los siglos XVI y XVII. Se doctoró en el Colegio de Bolonia en 1833 y fue profesor de hebreo en Valladolid y Madrid, además de promotor de diversas revistas como el «Observador Pintoresco» y «El Artista». Colaboró con Jorge Borrow en la edición y distribución de la Biblia. Su biblioteca personal de más de 10.000 ejemplares antiguos, curiosos y raros, resulta esencial para el estudio histórico del protestantismo español, y se conserva en la Biblioteca Nacional, en Madrid.
- Félix Moreno Astray (1841-1880). Ex-sacerdote católico, es considerado uno de los máximos exponentes de las letras gallegas, ejerció como pastor evangélico en la localidad de Camuñas, y con su mujer creó una escuela en dicha localidad. Tuvo una intensa actividad periodística y literaria.
- Carlos Araujo Carretero (1856-1925), Pastor evangélico, pedagogo, escritor y poeta. Ejerció como maestro de primera enseñanza en las Escuelas Evangélicas de Sevilla, Puerto de Santa María, Málaga y Santander, tiene un amplísimo repertorio de publicaciones poéticas, incluyendo algunas dirigidas a la educación infantil como «Verso para niños» (1909) para su uso escolar. Publicó varios textos escolares sobre Ciencias en la editorial Bastinos de Barcelona) y desarrolló una notable labor periodística al frente del diario «Esfuerzo cristiano» y como colaborador de «El liberal» de Bilbao, dirigido por un antiguo alumno de los Colegios evangélicos, Indalecio Prieto.
- Manrique Alonso Lallave (1839-1889). Ex-misionero dominico en las islas Filipinas, colaborador asiduo en el periódico «La Luz» de Madrid, publicó un Diccionario bíblico en dos volúmenes (1880, 1886). Falleció en plena misión evangelizadora y educadora en Filipinas.
- Luis Hombre Ponzoa (1893-1930), Pastor evangélico, pedagogo y escritor, se gradúa en Alicante como Maestro nacional, ejerciendo en escuelas presbiterianas y episcopales en Alicante y Madrid, colaborador habitual de «La Luz» publicó numerosos artículos y cuentos breves.
- Emilio Martínez (1850-1919), redactor del periódico «El Cristiano» desde 1872 escribe obras históricas y novelas, ejerciendo como Pastor desde 1878 en diversas congregaciones.
- Elfriede Fliedner (1913-2005). Nieta de Federico Fliedner (1845-1901) que fue el fundador del Colegio de la Esperanza y de la Librería Nacional y Extranjera, e hija de Juan Fliedner Brown (1878-1964). Desde 1937 docente y administradora del Colegio Evangélico «El Porvenir» de Madrid, una institución vanguardista en labores educativas y benéficas con más de cien años de historia. Colaboradora en la revista «NOSOTRAS» de la Unión de Mujeres Evangélicas (UDME).
- Samuel Vila Ventura (1902-1992). En 1923 se inicia como profesor de ciencias y lengua española en el seminario barcelonés abierto por la Misión Bautista del Sur de los Estados Unidos. Fue redactor de la revista El Eco de la Verdad, y posteriormente su director. Durante la Guerra Civil organizó servicios de asistencia a exiliados republicanos en Francia donde fundó la revista «El Refugiado», es autor de más de 45 publicaciones comenzando por su «A las fuentes del cristianismo» (1924). Con una intensa labor pastoral y divulgativa, especialmente en el ámbito anglosajón, llegó a ser Académico de la Lengua Española en los Estados Unidos.

- Josep Borrás Cervero (1927-2003). Ex-sacerdote católico, llegó a presidir la Unión Evangélica Bautista Española y profesor de su seminario, además de profesor en la Universidad Atónoma de Madrid entre 1975 y 1980. Editor del Nuevo Testamento revisado, es autor de diversas obras teológicas y de su autobiografía «From Monastery to Ministry in Bold» (1988).
- José Marcial Dorado (1880-1941). Periodista y Agente e Inspector de la Sociedad Bíblica para Andalucía, fue diputado de la II República por Sevilla, Licenciado en Derecho y Doctor en Filosofía y Letras con la tesis «La mística en el siglo XVI». Entre 1907 a 1917 Dorado fue Director de los Colegios mixtos que tenía la Compañía Minera del Centenillo en Linares-Jaén. Dirigió El Heraldo Cristiano de la iglesia presbiteriana de Cuba, y fue profesor en el Seminario presbiteriano y Presidente de la Asociación de Ministros y Obreros Evangélicos en la Habana.

2. LA HISTORIOGRAFÍA SOBRE ANGLICANISMO Y PROTESTANTISMO EN ESPAÑA

En nuestro análisis historiográfico, podemos distinguir tres temas principales que constituyen el objeto de análisis de la bibliografía histórica del movimiento anglicano y episcopal, atendiendo a nuestro enfoque como historiadores de la educación. En primer lugar, la vinculación estrecha entre la labor educativa de los líderes anglicanos y evangelistas y el ideario librepensador, regeneracionista y en muchos casos, republicano, constatando un crecimiento efectivo de la Iglesia Reformada durante los dos periodos republicanos españoles, crecimiento que se verá truncado con la grave represión que sufre el movimiento religioso a manos del régimen militar triunfante tras la Guerra Civil.

La represión durante el Franquismo constituye propiamente una segunda línea de análisis historiográfico, con una importante documentación sobre los episodios de persecución a la comunidad reformadora, tanto por su carácter de oposición al catolicismo como por su carácter librepensador y próximo a las ideas progresistas representadas por la Segunda República. Casos como el fusilamiento del líder de Villaseca o los cierres de centros educativos en diversas congregaciones, incluyendo la emblemática Escuela Modelo de Alicante, o el exilio forzoso de los miembros de estas congregaciones, constituyen un conjunto de documentación histórica muy relevante para el tema de la *Memoria histórica* con un importante peso del factor educativo que podría lugar a nuevos análisis. En esta segunda línea son varias las obras que recogen estos episodios a nivel local, regional o en relación a los acontecimientos vividos por una u otra comunidad, destacando el primer estudio recopilatorio realizado por Juan Bautista Vilar, con una exhaustiva labor historiográfica y de análisis estadístico y gráfico del movimiento evangélico hasta mediados del siglo XX⁷.

Una tercera línea que especialmente se convierte en recurrente en las últimas dos décadas del siglo XX y se prolonga en la actualidad, tiene que ver con la crisis de identidad religiosa y el creciente laicismo que en la actualidad somete a una crisis en la pérdida de fieles y vocaciones, y que también perciben y analizan las comunidades protestantes en España.

Pero entre todas las obras que han procedido a recopilar la hemerografía y bibliografía histórica sobre el fenómeno religioso reformador en España en las épocas moderna y contemporánea, destaca principalmente la obra de Klaus van der Grijp, holandés que

entre 1967 y 1969 realizó su tesis doctoral sobre la Historia del protestantismo español en el s. XIX y a raíz de ello comenzó a recopilar los trabajos sobre la materia, que culminan con la publicación en 2005 de la *Bibliografía de la historia del protestantismo español*⁸. Su obra es un referente fundamental en la historiografía del movimiento, y da continuidad al primer recopilador clásico de los estudios sobre el protestantismo en España, Edward Boerner y sus tres volúmenes sobre los reformadores españoles de los siglos XVI y XVII⁹ así como el trabajo de A. Gordon Kinder sobre estos mismos periodos¹⁰.

Resulta muy interesante el trabajo recopilatorio sobre el centenar de publicaciones periódicas que Grijp llegó a manejar en su búsqueda de información¹¹, desde las más antiguas editadas en Inglaterra, comenzando por el periódico «Catolicismo Neto» editado por Juan Calderón en Londres (1849) o «El Alba» igualmente editado por los exiliados españoles en Inglaterra (1854) o «El examen» del mismo año, pasando por los primeros órganos aparecidos en España, con el decano «El Cristianismo» de Sevilla (1869) o «La Luz» aparecido ese mismo año en Madrid y que perduraría hasta 1882, y el «Boletín Balear de la Sociedad Evangélica» (1869). Además, para una recopilación igualmente interesante del periodismo protestante, debemos referirnos a la obra de Valentín Cueva (1992) coincidiendo con el centenario de «El Eco», y el trabajo académico de Eduardo Bracier Finch (1992)¹².

Igualmente esencial resulta su recopilación exhaustiva de estudios del movimiento protestante y anglicano en España desde la fundamental obra de Marcelino Menéndez Pelayo¹³ hasta los últimos trabajos históricos aparecidos a comienzos del siglo XXI. Hemos omitido la referencia bibliográfica señalando únicamente los autores recogidos por Grijp, en el siguiente cuadro, agrupando sus obras confesión:

Cuadro núm. 1. Selección de obras básicas por confesión

Bautistas	Hughey, John David (1956); GARCÍA RUIZ, Máximo (1985, 1989); Simmons, O. Errol (1985).
Iglesia Española Reformada Episcopal	Noyes, Henry E. (1897); MOLINA, Santos M. (1897); PUCHADES, Antonio A. (1973, 1976); FRY, Roger (1978); VVAA-Iglesia Española Reformada Episcopal (1980), TAIBO, Ramón (1980); SERRANO ÁLVAREZ, Francisco (2000).
Iglesia Evangélica Española	VIDAL REGALIZA, Daniel (1976); GARCIA RUBIO, Pablo (1994).
Metodistas	CAPO I FUSTER, Carmen (1994); BAUTISTA GIMÉNEZ, Alfredo (1980).
Asambleas de Hermanos	GONZÁLEZ VILLA, Audelino, FEDERICO DOMINGO, Juan y SANLEÓN HERRERAS, M. (1965); VVAA-Asamblea de Hermanos (1977); EATON, Kent (1996); STEER, Roger (1998).
Pentecostales	JORDÁN PEMÁN, Fernando (1981); BRANCO, Paulo M. N. (1984); CANTÓN DELGADO, Manuela (1984, 1999).
Sociedad de Amigos	GARCÍA HERNANDO, Julián (1979)

Fuente: Grijp, *op. cit.*, pp. 36-43.

En la década de 1970 se publican dos obras históricas de notable sistemática, ambas en Barcelona, respectivamente por Joan Estruch y Roberto Saladrigas¹⁴. En el caso de Estruch son varios los trabajos destacables sobre las minorías religiosas en Cataluña y España en las últimas décadas¹⁵, publicadas al frente del grupo de investigación en Sociología de las Religiones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Otra obra recopilatoria muy importante desde el punto de vista historiográfico, y en la que participan, además de la autoridad de Grijp, hispanistas como Jean-Pierre Bastian o François Guichard y otros autores desde diversas perspectivas, es el Monográfico de los Anales de historia contemporánea editado por la Universidad de Murcia en 2001¹⁶.

Igualmente destacable resulta, en nuestra opinión, la importante labor de estudio desplegada desde la década de 1970 por parte del profesor ya citado Juan Bautista Vilar¹⁷, así como la importantísima labor de organización de encuentros científicos y la publicación de obras de referencia por parte del Centro de Estudios Orientales y Ecuménicos «Juan XXIII» de la Universidad Pontificia de Salamanca, donde Gabino Fernández ha coordinado interesantes congresos y obras colectivas¹⁸.

Asimismo cabe señalar el recurso a los estudios históricos locales y regionales los cuales también han abundado en las últimas tres décadas, siendo una fuente inagotable de generación de información sobre congregaciones¹⁹.

2.1. LAS FUENTES CATÓLICAS FRENTE A LAS ANGLICANAS Y EPISCOPALES

Los análisis del fenómeno protestante en la España contemporánea comienzan en el siglo XIX desde una perspectiva netamente apologética de la Iglesia oficial, con un despliegue enormemente crítico y estrechamente asociado a la ola de patriotismo o nacionalismo español que invocan constantemente tanto los miembros de la jerarquía e intelectualidad eclesiástica como los políticos, no sólo del frente más conservador sino también del progresista y anticlerical que recela de una libertad religiosa que puede acrecentar la agresividad ultramontana en plenas Guerras Carlistas²⁰. Además, la prensa española resulta muy sensible en general a las polémicas suscitadas por este movimiento minoritario, especialmente en el siglo XIX, constituyendo así una de las fuentes historiográficas complementarias y muy importantes, para el análisis de las actividades anglicanas y episcopales, aunque siempre desde una óptica enormemente crítica²¹. John Vidmar ha realizado un exhaustivo trabajo historiográfico sobre las publicaciones católicas en torno a la Reforma inglesa en los últimos cinco siglos²², destacando la línea general de oposición y justificación de la posición de Roma frente al cisma herético de la Iglesia de Inglaterra²³.

De este modo, las voces que han reclamado una perspectiva crítica de la historiografía anglicana sobre su tradición e historia, acusándola de estar más centrada en la apologética y glorificación de la Iglesia reformadora²⁴, podríamos equipararlas a los análisis que se han hecho en términos similares denunciando un similar carácter acríptico en la historiografía católica, como hemos mencionado anteriormente. Esto resulta claro en el análisis de la primera obra escrita por un anglicano, el reverendo H. E. Noyes, capellán de la Embajada Británica en París, quien acomete el primer estudio histórico de la Iglesia anglicana en España en 1897. Noyes relega el papel ejercido por los fundadores del movimiento españoles, como el propio Cabrera, omitiendo su entrevista con Prim, a quién sin embargo reconoce el mérito de acceder a la solicitud de libre ejercicio, pero atribuye una mayor importancia a la paternidad de la Iglesia de las figuras inglesas, desde el clérigo inglés residente en Sevilla, el reverendo Rev. L. S. Tugwell, hasta los patrocinadores ingleses como Mr. C. H. Bousefield, que habría donado el dinero necesario para adquirir el desamortizado convento sevillano puesto a la venta por el gobierno español y otras figuras similares.

Las críticas surgidas sobre la falta de rigor histórico y científico en obras publicadas recientemente con un afán recopilatorio se han mantenido en el tiempo, como

ha sucedido con el reciente y polémico intento de articular una Geografía histórica de las comunidades evangélicas por parte de Guillem Correa, secretario general del Consell Evangèlic de Catalunya, y presidente del ejecutivo de la Iglesia Evangélica Metodista Unida²⁵. No obstante, debemos valorar historiográficamente estas obras, por cuanto contribuyen a hacer aflorar un importante patrimonio documental así como la experiencia vivida por sus propios autores. Ejemplo de ello es la aparición, en 1953, de la obra de Patricio Gómez, intelectual y religioso evangélico, quien acomete de nuevo un intento por abordar históricamente el movimiento²⁶.

En esta línea también constituye un referente el trabajo historiográfico de protestantes como Manuel López Rodríguez²⁷ o Máximo García Ruiz con su *Historia de los Bautistas en España*, publicada por este pastor y teólogo del Consejo Evangélico de Madrid en 2009, que bebe de fuentes inéditas y constituye un interesante monográfico sobre esta familia protestante²⁸.

3. CONCLUSIONES

Resulta evidente es que estamos ante un fenómeno muy interesante por el perfil pedagógico asociado a la práctica totalidad de líderes comunitarios, muchos de ellos educadores profesionales y siempre con el acometimiento de creaciones escolares en el seno de la comunidad religiosa, como parte consustancial a la labor misionera. Existen centros educativos que constituyen auténticas referencias por su espíritu librepensador, como en el caso de la importante experiencia de la alicantina «Escuela Modelo» fundada por Francisco Albricias con el apoyo de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera²⁹, junto con otras instituciones análogas, como el Colegio de El Porvenir de Madrid, el Colegio de Señoritas también de Madrid y el Colegio de los Gulick en Santander. La influencia de estas instituciones es asimismo de notable interés para el análisis de su influencia posterior, como muestra, también en el caso de la Escuela Modelo de Alicante, su asociación a una figura clave de la reforma institucionista educativa española como el alicantino Rafael Altamira y Crevea que tendría un papel clave en la ILE y como pedagogo y Director General de Enseñanza Primaria en la primera década del siglo XX, o uno de los hijos de Albricias, Franklin, que desarrollaría una intensa labor política en la Segunda República y posteriormente en el seno de la Iglesia metodista a nivel internacional.

No obstante a menudo los textos enfatizan más el plano religioso y conceden un carácter casi anecdótico a la importancia de la labor pedagógica de las misiones anglicanas y protestantes españolas, pese a constituir un elemento esencial de la obra religiosa.

Otra fuente relevante es el estudio de la influencia general protestante, donde no tiene cabida sólo la influencia anglicana o del protestantismo de la órbita inglesa, sino que se ha prestado una enorme atención a la influencia del protestantismo centroeuropeo, especialmente estadounidense, alemán y francés o suizo, así como la indirecta influencia krausista³⁰. Tal como señala Vilar (1981), la influencia inglesa es pareja a la ejercida por las corrientes estadounidenses, principalmente la primera en cuanto a las comunidades vinculadas a la Iglesia Reformada Episcopal—fundamentalmente de influencia calvinista pero fusiona presbiterianos, metodistas, luteranos y congregacionistas— o las muy destacables Asambleas de Hermanos, y la americana vinculada al movimiento bautista, igualmente numerosa.

A modo de resumen, consideramos que los temas que restan para una mayor profundización investigadora en la temática de la educación y el pensamiento religioso anglicano y episcopal en los países de habla hispana, son los siguientes:

- Falta una mayor presencia de estudios de carácter eminentemente cuantitativo que más orientados a la historiografía política y social, crítica que es extensible no sólo para la Edad contemporánea, sino también para la historiografía de los siglos XVI y XVII³¹. En ese sentido, la información sobre las escuelas, perfiles del alumnado, e impacto social y económico de las mismas en su entorno, requiere una profundización mayor que la concedida por la historiografía eclesiástica.

- Faltan en línea con lo anterior la realización de estudios específicos sobre las experiencias educativas de las comunidades anglicanas y episcopales, así como el efecto en las reformas educativas. La profusión de estudios sobre las comunidades a nivel local y regional puede servir para animar este tipo de aproximaciones.

- Otra línea de profundización en el estudio es la relativa a la influencia que el pensamiento antropológico y religioso pudiera tener en los responsables de la reforma educativa contemporánea en España. De este modo, sabemos que el fundador de las Escuelas Normales en España, Pablo Montesino, tomó buena nota de las experiencias innovadoras durante su exilio en Inglaterra, para su posterior plan de formación del profesorado en España, pero desconocemos si dichas influencias pudieron tener vinculaciones con la acción educativa en la órbita la Iglesia inglesa³².

- En relación con los temas que presiden los análisis históricos más actuales del fenómeno anglicano, otro tema de interés es la evolución en los enfoques conservadores frente a los liberales o progresistas dentro del ideario anglicano y episcopal, y cómo la actual crisis eclesiástica mundial está siendo abordada por estas comunidades, y que se refleja en temas como la homosexualidad, la ordenación sacerdotal de las mujeres o las nuevas estructuras familiares³³.

- Otra temática de interés por explorar es la relativa a un análisis sobre los procedimientos de formación del clero reformado, y la constitución de élites y jerarquías dentro de las congregaciones, al carecer de una infraestructura equiparable a la de la Iglesia católica o a las comunidades más desarrolladas de las Iglesias Anglicanas británicas e irlandesas o luteranas nórdicas y bálticas, que disponen tradicionalmente de Seminarios, Universidades y centros educativos que facilitan la disponibilidad y adoctrinamiento de las bases y, sobre todo, sus jerarquías y misioneros. De este modo, sería interesante disponer de un estudio que permita encontrar las claves para la generación de la jerarquía eclesiástica reformada en España, que se ha nutrido fundamentalmente de autodidactas, en muchos casos clérigos católicos con una elevada formación teológica y eclesiástica, y el papel de las comunidades inglesas como la Sociedad Bíblica británica o francesas y suizas. Este estudio facilitaría otros análisis de tipo institucionalista³⁴.

- Resulta muy destacable el papel desarrollado por las mujeres, frecuentemente mencionadas como acompañantes y colaboradoras estrechas de los párrocos o misioneros, pero que desempeñan una labor muy importante tanto en la catequesis y la enseñanza, como en el mantenimiento de los servicios religiosos, resultando tentador un estudio comparativo con sus homólogas religiosas católicas en dicha época. El análisis sobre el papel de las mujeres en la estructura eclesiástica anglicana británica está en ese sentido mucho más analizado, y reconocido por

cuanto su contribución en temas como la educación ha resultado trascendental en el desarrollo de las comunidades de base³⁵ y sería muy interesante una aproximación al papel que la comunidad femenina ha desempeñado. No obstante, existen cada vez más trabajos en las dos últimas décadas que vienen rescatando análisis sobre la labor pedagógica femenina en el seno del protestantismo español³⁶.

En cuanto a la historiografía sobre la educación y el Anglicanismo y protestantismo en América Latina, existe una tendencia paralela a disponer de estudios equiparables a los que encontramos en el ámbito español, muy centrados en la historia eclesiástica así como las vinculaciones de este movimiento con el colonialismo, incluyendo un debate en ocasiones polémico sobre la instrumentalización del movimiento misionero por parte del imperialismo noroccidental y las multinacionales del Norte³⁷.

Asimismo, existe una abundante serie de recursos sobre historia de la iglesia anglicana muy interesantes, y particularmente la serie sobre la América de habla inglesa, que son accesibles a través del proyecto Canterbury sobre historia anglicana³⁸, y Guichard François ha realizado un intento de análisis comparativo sobre las peculiaridades de lo que denomina «latinidad» europea en la recepción del anglicanismo³⁹.

NOTAS

¹ Dentro de estas corrientes evangélicas se incluyen luteranos, presbiterianos, congregacionales, bautistas, metodistas, la Asamblea de Hermanos o el movimiento pentecostal, por enumerar los más difundidos. Para una aproximación genérica a la descripción de estos movimientos nos sometemos al magnífico trabajo recopilador y sintético de JOHNSON, Paul: *La Historia del Cristianismo*, Barcelona, Zeta, 2010 y de MOSTERÍN, Jesús: *Los cristianos. Historia del pensamiento*, Madrid, Alianza Editorial, 2010.

² Cfr. JENKINS, Timothy: *An Approach to Anglican Formation*, Cambridge, Westcott House, 2008, 2-3, Paper presentado bajo el título 'Growing in faith and understanding' at the Leicester Diocesan Clergy Conference, Swanwick, 11 September 2007.

[http://www.westcott.cam.ac.uk/resources/articlesandsermons/Anglican_Formation_Jan_08_Jenkins.pdf]

³ BORROW, G.: *La Biblia en España*, Madrid, Ed. Alianza, 1983.

⁴ SERRANO ÁLVAREZ, *op. cit.*, pp.7-8.

⁵ Designado en el Primer Sínodo celebrado en España en 1880 bajo presidencia del Obispo de México, rev. Riley, que es enviado por la Iglesia Anglicana Irlandesa a tal efecto, cit. NOYES, Henry Edward: *Church Reform in Spain and Portugal: A Short History of the Reformed Episcopal Churches of Spain and Portugal, from 1868 to the Present Time*, London, Cassell and Company, Ltd., 1897, 8.

⁶ Para la extracción de la mayoría de estos apuntes biográficos nos hemos basado en el portal web del *Centro de Estudios para la Reforma* (CER): <http://www.protestantes.net/Enciclo/iencic.html>, que alberga asimismo el blog del prestigioso estudio Gabino FERNÁNDEZ.

⁷ VILAR, Juan Bautista: «Minorías protestantes bajo el franquismo (1939-1953)», en *La cuestión social en la Iglesia Española contemporánea, IV-V Semana de Historia Eclesiástica de España contemporánea*, El Escorial (Madrid, Ediciones Escorialenses (EDES), 1981, pp. 335-435.

⁸ GRIJP, Klaus van der: *Bibliografía de la historia del protestantismo español*, Salamanca, Centro de Estudios Orientales y Ecuménicos «Juan XXIII», 2005. Véase asimismo GRIJP, Klaus van der.: *Recent research to the history of Protestantism in Spain and Portugal*, In *Exchange*, Utrecht (NE), 1999, pp. 170-184.

⁹ BOEMER, Edward: *Spanish Reformers of Two centuries. Their lives and writings according to the late Benjamin Wiffens's Plan and with the use of his materials*, 3 vols., Biblioteca Wiffeniana. Strassbourg-London, Trübner & Co., 1874.

¹⁰ KINDER, A. Gordon.: *Spanish protestants and reformers in the sixteenth Century: Supplement 1*, London, Grant & Cutler Ltd, 1994; KINDER, A. Gordon.: *Spanish protestants and reformers in the sixteenth Century: a bibliography*, London, Grant & Cutler Ltd, 1983.

¹¹ GRIJP, *op. cit.*, pp. 30-36.

¹² CUEVA, Valentín.: *Síntesis histórica del periodismo protestante español. Historia-centenario de la revista El Eco, 1893-1993*, Fascículos encostados «El Eco». 1992-1995; BRACIER FINCH, Eduardo.: *El protestantismo español y su política de comunicación*, Bellaterra (Barcelona), Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.

¹³ MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino.: *Historia de los heterodoxos españoles, vol. 2. Protestantismo y sectas místicas. Regalismo y Enciclopedia. Heterodoxia en el siglo XIX*, 2ª ed. Madrid, La Editorial Católica, 1956 (1ª ed. 1880-1882).

¹⁴ ESTRUCH, Joan.: *Los protestantes españoles*, Barcelona, Nova Terra, 1967; SALADRIGAS, Roberto.: *Las confesiones no católicas de España*. Barcelona: Península, 1971. Para otra aproximación a los protestantes catalanes de reciente aparición, véase MAS COLLADO, Luis: Barcelona y los protestantes: síntesis histórica y rutas turísticas, Valencia, Obra propia Ed., 2010.

¹⁵ Recientemente, cfr. ESTRUCH, Joan; GÓMEZ Y SEGALA, Joan; GRIERA, M. del Mar y IGLESIAS, Agustí.: *Las otras religiones. Minorías religiosas en Cataluña*, Barcelona, Icaria, 2007.

¹⁶ VVAA.: *Las minorías religiosas en España y Portugal: pasado y presente. Monográfico de Anales de historia contemporánea de la Universidad de Murcia, n. 17. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001, pp. 13-446.*

¹⁷ VILAR, Juan Bautista, *op. cit.* (1981, 1993) y VILAR, Juan Bautista: *El 98 y las minorías religiosas: Alemania y el establecimiento de un gran colegio protestante en el Madrid finisecular*, Murcia, Dpto. de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Murcia, 1999.

¹⁸ Especialmente importante su labor de coordinación de obras colectivas y recuperación de autores, véase FERNÁNDEZ CAMPOS, Gabino. (Comp.): *Escritores olvidados de Castilla y León: Universidad de Salamanca*, Salamanca, Asociación Cultural Evangélica «Jorge Borrow», 2007. Por señalar alguna otra obra reciente del Centro, véase LLAMAS, Enrique.: *El anglicanismo: origen, historia, mensaje*, Salamanca, Facultad de Teología, Cátedra John Henry Newman de la Universidad Pontificia de Salamanca, Centro de Estudios Orientales y Ecuménicos «Juan XXIII», 2003.

¹⁹ Véase por ejemplo las muy interesantes obras de WATERS, Neville.: *The Story of the Anglican Church in Mallorca: a personal reminiscence*, Palma de Mallorca, Gráf. Salas, 1991; o asimismo la del CONSEJO EVANGÉLICO DE MADRID: *Generación del 98: dimensión religiosa y relación con el protestantismo español*, Madrid, Consejo Evangélico de Madrid, Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid, 1998. También reciente la obra de MORENO BOTELLA, Gloria.: *La enseñanza religiosa evangélica en la Comunidad Autónoma de Madrid*, Majadahonda (Madrid), Colex, 2009.

²⁰ SÁNCHEZ, Raquel.: *Los románticos españoles*, Madrid, Ed. Síntesis, 2005, pp. 189-190.

²¹ A modo ilustrativo caben referir tipos de trabajos como el de ZELOTES, Timoteo.: Antídoto bíblico-católico contra el protestantismo, galicanismo, regalismo, etc., etc., Barcelona: Antonio Magriñá y Grau, 1870. Asimismo resultan interesantes las publicaciones inspiradas en los Catecismos antiprotestantes que surgieron a raíz de la obra clásica de Giovanni Perrone con especial mención a la polémica obra del cardenal HERRERA, José Martín de.: Carta pastoral del Emmo. y Revmo. Señor Cardenal José Martín de Herrera, Arzobispo de Santiago, sobre el Protestantismo, Liberalismo y Masonismo, Santiago: Impr. del Seminario Central, 1901. Véase también GARCÍA CUESTA, Miguel.: *Catecismo para uso del pueblo acerca del protestantismo*, Barcelona, Imp. Manuel Miró y D. Marsá, 1870.

²² VIDMAR, John.: *English Catholic Historians and the English Reformation, 1585-1954*, Brighton, Sussex Academic P., 2005.

²³ HAIGH, Christopher.: «English Catholic Historians and the English Reformation, 1585-1954», *English Historical Review*, Vol. CXXII, Issue 496, 2007, pp. 541-542.

²⁴ HARP, Gillis J.: «Toward a Critical Historiography of the Episcopal Church», *Journal of Anglican Studies*, Vol. 6 (2), 2008, pp. 241-244.

²⁵ CORREA, Guillem.: *Geografía del protestantismo español, 1850-1992*, Barcelona, Pléroma y España Evangélica, 1993.

²⁶ GÓMEZ, Patricio.: *Los evangélicos españoles en la historia*, Sevilla, 1953.

²⁷ Además de su trabajo de recopilación gráfica y diversas obras biográficas, el profesor López Rodríguez tiene una destacada labor profesional y confesional en la Iglesia Evangélica Bautista, destacando su obra clásica LÓPEZ RODRÍGUEZ, Manuel.: *La España protestante: Crónica de una minoría marginada 1937-1975*, Madrid, Sedmay, 1976

²⁸ GARCÍA RUIZ, Máximo.: *Historia de los Bautistas en España*, Madrid, Consejo Evangélico de Madrid, 2009.

²⁹ Cfr. APARICI, Antonio.: *La Escuela Modelo de Alicante*, Alicante, Logos, pp. 287-324; Véase también BERNABÉU RICO, José Luis.: «Genealogía de la Escuela Modelo de Alicante», en ARGOS, Javier y EZQUERRA, M. Pilar (Eds.), *Principios del Curriculum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*, Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, 1999, pp. 193-200.

³⁰ Cfr. QUERO MORENO, Juan Manuel.: *Enseñar para la vida: el protestantismo en Pestalozzi y en el Krausismo español*, Madrid, Consejo Evangélico de Madrid, 2009.

³¹ GIBSON, Williams.: ««Quo Vadis?» Historiographical Trends in British Studies: The Church of England in the Eighteenth Century», in M. Caricchio, G. Tarantino, eds., *Cromohs Virtual Seminars. Recent historiographical trends of the British Studies (17th-18th Centuries)*, 2006-2007: 1-4 [http://www.cromohs.unifi.it/seminari/gibson_quo_vadis.html]

³² VEGA GIL, Leoncio (Coord.): Pablo Montesino y la modernización educativa en España, Zamora, Diputación Provincial de Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1998.

³³ En ese sentido los trabajos sobre historia reciente del anglicanismo en ámbitos anglosajones están procediendo a analizar los vínculos culturales y antropológicos que subyacen a estos debates morales y religiosos, véase en ese sentido la muy interesante tesis de la Dra. Miranda Kasset: KASSET, Miranda K.: *Episcopal Dissidents, African Allies: The Anglican Communion and the Globalization of Dissent*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina, 2004.

³⁴ En ese sentido, resulta muy interesante el problema del reconocimiento de las jerarquías y su trascendencia para la historia eclesiástica, como muestra en su tesis sobre el fenómeno en la Iglesia anglicana británica Noel Cox, cfr. COX, Noel S. B.: *The meaning of catholicity with respect to ordained ministry in the Anglican Communion: An examination of the ecclesiology implicit in the validity of orders debate*, Master Thesis, Auckland, The University of Auckland, 2007.

³⁵ Cfr. DUNSTAN, Petá.: «Bishops and Religious 1897-1914», *Anglican Religious Life Journal* 1 (March 2004), pp. 1-2.

³⁶ Véase MARINAS, Marina.: «Las pioneras americanas de la educación de la mujer española», en *Cuadernos de Trabajo Social*, n. 4-5 (1991-1992), pp. 381-397.

³⁷ GALINDO, Florencio.: *El «fenómeno de las sectas» fundamentales: la conquista evangélica de América Latina*, Estella (Navarra), Verbo Divino, 1994; HANDY, Robert T.: *A Christian America: protestant hopes and historical realities*, New York, Oxford University Press, 1971; CASAS AGUILAR, Justo.: *Evangelio y colonización (una aproximación a la historia del Putumayo desde la época prehispánica a la colonización agropecuaria)*. Bogotá, Eds. Ecoe, 1999; STOLL, David. *¿Pescadores de bombres o fundadores del imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*, Abya-Yala, Aidesep (Quito), Desco, Cinep, 1985.

³⁸ Cfr. <http://anglicanhistory.org/academic/>

³⁹ GUICHARD, François.: «Protestantismo e latinidade. Algumas achegas acerca das similitudes e peculiaridades do protestantismo no contexto dos países latinos da Europa», VVAA, *Minorías religiosas... op. cit.*, pp. 79-93.

APORTACIONES INGLESAS A LA EDUCACIÓN Y A LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA DESDE EL BOLETÍN DE LA SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881-1905)

Juan Félix Rodríguez Pérez

info@protectoraninos.org

Fundación Sociedad Protectora de los Niños

Francisco Canes Garrido

pacanes@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La situación económica y social de una parte importante de la población española, en el último cuarto del siglo XIX, era bastante precaria. En general, el atraso y la escasez eran las notas dominantes en todo nuestro territorio. En las zonas rurales se malvivía de los trabajos tradicionales que ofrecía el campo. La búsqueda de mejoras en la calidad de vida, incitaba a que muchas familias emigraron a las capitales más próximas, alcanzándose grandes proporciones a partir de 1900. En grandes urbes como Nueva York, Londres y otras capitales europeas, el incesante flujo migratorio se había iniciado en la primera mitad del siglo XIX. Las ciudades no estaban preparadas para acoger el importante número de familias que acudían y las autoridades locales y estatales no disponían de recursos económicos suficientes para garantizar las nuevas necesidades sociales demandadas.

La circunstancia iba a provocar múltiples problemas sociales y disfunciones poblacionales. Al iniciarse el nuevo siglo, en la foto fija de nuestro país aparecía un total de 18.600.000 habitantes, con un ridículo incremento anual del 0,5%. La mortalidad infantil en la última parte del XIX, se había disparado al 50% hasta los 6-7 años. A comienzos del XX este índice, se situó en el 20% en el primer año de vida¹. La tasa de natalidad también era muy elevada, alcanzando cotas mayores en las zonas rurales que en las ciudades.

Tradicionalmente, las causas de la elevada mortalidad infantil se habían concentrado en señalar a la ineficacia de la medicina y la higiene y a las deficiencias de los sistemas sanitarios. Entendemos que, aparte de las señaladas, otros dos de los motivos más importantes fueron la ignorancia de los progenitores y la falta de mecanismos estatales para responder a las situaciones de miseria en que vivían muchas familias de las capas sociales más humildes. La educación se impartía en locales con una de-

ficiente higiene, mal orientados y aireados, con un material de enseñanza y métodos anticuados, con una desfasada formación de los docentes y utilizando el tradicional método de la repetición y memoria².

Con la intención de combatir todos estos males y sufrimientos, surgieron instituciones benéficas privadas que iban a aportar un conjunto de nuevas iniciativas en beneficio de la infancia más desprotegida³. Los vehículos de transmisión iban a ser publicaciones periódicas que divulgarían consejos médicos y prescripciones higiénicas y educativas. En esta línea y como revista pionera en España apareció el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, órgano oficial de la institución de su mismo nombre. El trabajo que presentamos analiza las influencias anglosajonas en la fundación de las primeras instituciones protectoras de la infancia en nuestro país. Además, se realiza el estudio de las referencias y noticias sobre las experiencias inglesas más importantes en la protección a la infancia y en la educación que aparecen en los primeros 25 años de la publicación (1881-1905) y las repercusiones que tuvieron en nuestro país.

2. LA SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS DE MADRID

2.1. ANTECEDENTES ANGLOSAJONES EN EL NACIMIENTO DE UNA INSTITUCIÓN BENÉFICA

Una primera premisa es recordar que la creación de las sociedades protectoras de animales fue uno de los principales antecedentes para el posterior surgimiento de otras instituciones dedicadas exclusivamente a la protección de la infancia necesitada⁴. Abogados, médicos y maestros preocupados por la situación de precariedad en que vivían miles de niños pobres, se preguntaban en aquella época: ¿cómo podían dedicarse recursos humanos y materiales para proteger a los animales y no a los niños más necesitados? Si bien es cierto que a los animales se les debe de cuidar y proteger contra los actos de abandono y crueldad, no podemos olvidar que en aquella época existía una parte importante de la infancia que corría graves riesgos por mantener su vida.

Las primeras noticias sobre instituciones protectoras de la infancia nos llevan a los Estados Unidos y a Inglaterra. Como entidad precursora aparece la Sociedad Protectora de la Infancia de Nueva York. Fundada en 1853, sus ingresos provenían de suscripciones particulares y donaciones y legados⁵. Años después, Henry Berg (1818-1888) gran impulsor de la protección a los animales, fundó legalmente en 1874 la Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Niños de Nueva York (*Society for the Prevention of Cruelty to Children of New York*). En el mismo año y como veremos más adelante, ya funcionaban instituciones similares en las populosas ciudades de Londres y Liverpool.

El filántropo, político y escritor Julio Vizcarrondo y Coronado (1829-1889)⁶, era conocedor por su breve estancia en Nueva York, por sus viajes a Inglaterra y al resto de Europa, del nacimiento y desarrollo de instituciones privadas que se dedicaban a proteger y ayudar a los niños y niñas huérfanos y abandonados. Al respecto, uno de sus íntimos amigos y biógrafos afirmaba que: «Vizcarrondo sentía como instintivamente la necesidad de reproducir en nuestra capital lo que había visto en Inglaterra y en América»⁷.

Las sociedades protectoras de los niños eran conocidas en el extranjero y no tenían precedentes en nuestro país. Sin embargo, Julio Vizcarrondo junto a Cristóbal

Colón de la Cerda (1837-1910)⁸, XIV Duque de Veragua, establecieron en Madrid el 7 de agosto de 1878 la Sociedad Protectora de los Niños. Nuestros humanitarios personajes iban a trasladar el modelo inglés a España. En grandes líneas, éste se sustentaba en cinco pilares: asociación particular, socios-donantes, apoyo de la Aristocracia y nueva burguesía, revista divulgativa y creación de un centro de acogida infantil. La institución madrileña contaba con el apoyo desinteresado de un grupo de intelectuales de reconocido prestigio de la escena pública madrileña; éstos se reunían en torno al centro más importante de cultura progresista del momento: el Ateneo Científico y Literario. También, se sumaron los apoyos de buena parte de la Aristocracia, la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y la Diócesis madrileña.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL BOLETÍN DE LA SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS

Esta publicación es la joya de la institución, ya que fue la primera revista editada en España y dedicada a tratar, exclusivamente, el tema de la protección a la infancia. En su primera época, el *Boletín* se inició en enero de 1881 con el n° 1 y concluyó en 1936 con la publicación del n° 519⁹. Desde su primer número la responsabilidad corrió a cargo de su secretario general, Julio Vizcarrondo y Coronado, y su vicepresidente, Fermín Hernández Iglesias. A la muerte del primero en 1889, tomó las riendas el famoso pedagogo, Pedro de Alcántara García, hasta el cese voluntario de éste de todos sus cargos a finales del 1902. Desde este momento, la dirección recayó en manos de Manuel Tolosa Latour y posteriormente en su hermano, Rafael.

Para la realización del estudio que presentamos, elegimos un período de tiempo significativo y que fue determinante para la historia de la protección a la infancia en España. En el intervalo que va desde 1881 a 1905, la forma de entender y proteger a la infancia más necesitada iba a tomar un importante giro. Buena parte de ello, se debió a revistas como el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, *Higiene y educación de los niños* publicada por la Sociedad Protectora de los Niños de Cádiz, *El protector de la infancia* elaborado en Barcelona, *La madre y el niño* fundada por Manuel Tolosa Latour y algunas otras¹⁰.

El *Boletín* se publicó en sus inicios de forma mensual y con una extensión de 16 páginas. En 1887, no se publicaron los tres primeros meses y en su defecto se publicó una Memoria redactada por su secretario general¹¹. A partir de marzo de 1892, se redujo su contenido a ocho paginas; señalándose al respecto que la Comisión Ejecutiva había tomado tal decisión para no gravar en lo más mínimo los fondos de la Sociedad¹². Por lo tanto, nuestro estudio se ha concretado en el análisis de los 297 números de dicha publicación, doce por cada año, salvo la excepción referida anteriormente.

La estructura interna del *Boletín* no modificó su formato inicial, hasta el último año analizado. En primer lugar, aparece en todos sus números una Sección Oficial. En ella se insertaban los extractos de las sesiones celebradas por la Comisión Ejecutiva de la institución. Además en dicho apartado, se incluían los nombres de los nuevos socios, nuevas instituciones protectoras, noticias internas y artículos elaborados por miembros de la Sociedad. En una segunda, denominada Sección Doctrinal aparecen artículos de diversa índole: consejos a las madres, conferencias, actividades protectoras de otras instituciones y aspectos médicos. En la tercera parte, se incluyen artículos

de destacados doctores, pedagogos y filántropos; tanto de nuestro país como del extranjero. Por fin, concluía con la reseña de noticias nacionales e internacionales sobre actividades concretas efectuadas en beneficio de los niños más necesitados.

3. LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA INGLESA

3.1. NORMATIVAS LEGALES Y COMPARATIVAS DE MORTALIDAD

En este apartado se ha resumido las referencias legales anglosajonas que hacen mención expresa al Reino Unido y algunas cuestiones relativas a la protección a la infancia. En su mayoría se destaca a Inglaterra como una de las naciones pioneras en la promulgación de disposiciones legales en beneficio de la infancia. La primera de esta clase está datada en 1796, promulgándose otras al respecto que amparaban y mejoraban la protección al menor¹³. Hasta 1890, se habían aprobado 17 actas de mejora (*Bill*). En los artículos se demandaban normas precisas de protección frente a la explotación de la mendicidad infantil y a los trabajos de los menores. Con respecto a los empleos de la infancia en Inglaterra, se mantenía la edad de 10 años para iniciarse en él, pero con bastantes matices¹⁴. Los menores podían trabajar un máximo de 6 horas diarias, estableciéndose la obligación de concurrir dos horas diarias a la escuela y prohibiendo el trabajo nocturno y los trabajos penosos o peligrosos.

El sistema inglés de «trabajo alternado» había sido ampliamente alabado y admirado por destacados juristas, maestros y médicos españoles. En varios artículos se señala como modelo a seguir la normativa inglesa, demandando leyes específicas para España, afirmándose que se debería copiar a los países adelantados como la Gran Bretaña. Si bien es cierto que en España, no se disponía de reglamentación alguna al respecto, simplemente se disponía de las fragmentadas disposiciones de carácter gubernativo. Por Real Decreto del año 1885, se volvió a poner en vigor la Ley de 24 de julio de 1873 de la I República. Esta Ley estaba completamente olvidada y en desuso, pero era imperiosamente reclamada por la opinión pública una regulación del trabajo de los niños. Además el 26 de julio de 1878, se aprobó una Ley sobre los trabajos peligrosos de los niños. En la primera disposición se prohibía el trabajo en fábricas, talleres, fundiciones o minas a los niños y niñas menores de 10 años. Tampoco permitía más de 5 horas de trabajo diario de los menores de 13 años y de las niñas menores de 14; estableciendo que en las empresas de más de 80 obreros, estaban obligadas a sostener escuelas con enseñanza obligatoria para los niños de 9 a 13 años y para las niñas de 9 a 14. La Ley era un grandísimo adelanto pese a ser bastante incompleta. En ella aparece la señal inequívoca del modelo inglés, recogiendo la complementariedad del trabajo con la escuela. Sin embargo, no fue llevada a la práctica ni desarrollada a nivel general.

Asimismo, en el país anglosajón se reglamentó que los menores de 16 años que realizaran hechos delictivos fueran juzgados y las penas impuestas nunca serían la cárcel, sino que se les castigaría a recibir entre 25 y 50 bastonazos y los padres abonarían una multa de una libra esterlina y una indemnización de hasta 5 libras a las personas lesionadas por las faltas de sus hijos¹⁵. En este caso, se criticaba el sistema judicial español que criminalizaba los delitos cometidos por los menores con penas de prisión en centros de reforma.

La publicación de los datos estadísticos comparativos de mortalidad infantil de los países europeos, se repitieron en varios artículos. En ellos, se afirmaba que España ocupaba uno de los últimos peldaños de la horrible escala de la muerte. Según cifras de 1884, el 24,5% de los nacidos morían el primer año y en Inglaterra el 15,4%. De uno a seis años fallecían en nuestro territorio el 6,64% el doble que en el Reino Unido. Dos años más tarde, se publicaron similares cifras, colocándose a la cabeza de la clasificación a España. Para reducir estas elevadas tasas, se proponía una mejora en la higiene, una buena alimentación y la creación y utilización de los baños de mar¹⁶. Tendrían que pasar muchos años para que nuestro país, lograra reducir las aterradoras cifras de mortalidad infantil.

3.2. LAS SOCIEDADES PROTECTORAS DE LOS NIÑOS EN INGLATERRA

Siguiendo el modelo americano, el 8 de julio de 1884 se estableció oficialmente en la capital inglesa la «*Society for the Prevention of Cruelty to Children*», si bien sus actividades las llevaba realizando desde una decena de años antes. Lord Shaftesbury fue proclamado presidente y Benjamin Waugh y Edward Rudolf secretarios honorarios. En pocos años su desarrollo y expansión fue espectacular. En 1889, la Sociedad de Londres disponía de 32 sucursales en toda Inglaterra, Gales y Escocia. En este año, se aprobó la primera Ley contra los actos de crueldad en los niños y además se constituyó oficialmente la organización con un radio de acción nacional; pasando a denominarse «*National Society for the Prevention of Cruelty to children*» (NSPCC), la Reina Victoria se convirtió en Patrona y B. Waugh en director¹⁷. Desde aquella época y hasta nuestros días continúa realizando sus actividades protectoras.

La Sociedad Protectora de los Niños de Liverpool, se constituyó legalmente en 1883 y en breve tiempo inauguró un albergue de acogida para niños pobres de estancia temporal. En sus primeros diez años de vida, socorrió a 13.690 niños que estaban siendo maltratados por sus padres, explotados o abandonados¹⁸; años más tarde, se integró en la «*National Society*». La organización nacional inglesa, con la casa central en Londres inició en los primeros años del siglo XX, la publicación de la revista *El Defensor del Niño* (*The Child's Guardian*). En ella se recogían los balances, trabajos y memorias de las instituciones asociadas o no a ella y que proporcionaban ayuda o protección a la infancia desvalida. En la Memoria de actividades de 1902-1903 se contaba con 887 centros en todo el Reino Unido, se habían invertido más de dos millones de pesetas y se había protegido a un total de 88.829 niños. En otro número de la revista, se afirmaba que en 1904 se habían empleado recursos extraordinarios de bazares y tiendas, lográndose la protección de más de 105.926 niños y niñas¹⁹.

Asimismo, surgieron instituciones dedicadas a prevenir enfermedades. La Sociedad contra la prevención de la ceguera (*Society for the prevention of blindness*). Fundada en Londres en 1885 por el Dr. Roth, tenía como objetivo el analizar las causas de la ceguera infantil y divulgar los medios de prevenirla, informando de la importancia de la higiene de los ojos. Muchas de las causas eran derivadas de la ignorancia

de los progenitores, de los maestros y de las mismas clases trabajadoras; respeto de las influencias dañinas de una defectuosa higiene infantil de los ojos²⁰.

En los inicios del siglo XX, nacieron otras instituciones que se dedicaron a actividades concretas en beneficio de los pobres. La Comisión inglesa encargada de estudiar las causas que determinaban la debilidad de la raza anglosajona, concluyó que el 90% de los niños que asistían a las escuelas públicas estaban incapacitados de recibir instrucción por lo mal alimentados y mal cuidados que estaban. Al respecto, la *London School dinner Association* y la *Ragged School Union* se dedicaban a repartir comida a la población infantil pobre. En el año 1903, aumentaron el reparto a los escolares, sirviendo un millón y medio de comidas y haciendo los repartos en los días de más frío²¹. En todas las noticias inglesas, los autores españoles recordaban la situación de miseria que padecían muchos de nuestros infantiles y la necesidad e importancia que tenía el habilitar más cantinas y roperos para nuestros escolares.

4. APORTACIONES EDUCATIVAS INGLASAS DE AUTORES ESPAÑOLES

4.1. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA NAVARRO

El célebre maestro de maestros Pedro de Alcántara destacó como Consejero desde la primera Comisión Ejecutiva de la Sociedad Protectora de los Niños; primero como vicesecretario general y al fallecimiento de Julio Vizcarrondo le sucedería en la secretaria general. También, fue el director junto a Fermín Hernández Iglesias del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*²². Los artículos publicados en la revista por el famoso pedagogo son innumerables. En ocasiones aparecen con la firma A, en algunos sin firma y en otros con su nombre completo. Además, estampó con su nombre las Actas de la Comisión Ejecutiva, las Memorias bianuales que presentaba al Consejo de Patronos y los balances de cuentas mensuales.

Del afamado pedagogo se han seleccionado las referencias inglesas más importantes, en función del significado que las otorga y sus repercusiones en España. En 1885, con motivo de publicarse el Tomo V de su monumental obra *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, se inserta en el punto dedicado a la Bibliografía un resumen de la obra en la que se destaca la censura del pensador inglés Herbert Spencer a las autoridades de su país por la poca atención prestada al desarrollo y mejoramiento físico de los niños. Señala el pernicioso sentido intelectualista que se concedía a la educación y propone el romper el desequilibrio entre el desarrollo del cerebro y el resto del organismo infantil con la puesta en práctica de actividades físicas. Cinco años después y citando a este mismo autor, P. de Alcántara afirma que «la educación es el aprendizaje de la vida en toda su complejidad», así del cuerpo como del espíritu, de lo individual a lo social, por lo que la acción influyente se ejerce sobre todos los modos y esferas de la actividad humana. Finalmente, concluye que la cultura en general pasaba por estar instruido y educado²³.

Sobre la educación física, se publicó un artículo elaborado por Alcántara en 1891. En él solicitaba la creación de campos de juego y baños públicos como los establecidos en ciudades como Londres. Abogaba por el desarrollo de los ejercicios corporales en tres dimensiones: la familia, y dentro de ella especialmente la mujer;

la escuela primaria y los poderes públicos. Las excursiones escolares no fueron olvidadas por Alcántara. En un artículo las defiende junto a los paseos instructivos, señalando que proporcionan las ventajas propias de las lecciones de cosas. Critica el sistema inglés de las tres R, consistente en no enseñar en las escuelas más que la lectura (Reading), la escritura (wRiting) y el cálculo (Reckoning). Afirma que es un absurdo y un anacronismo querer reducir su función a lo que la limitaban las escuelas de antaño. La escuela debía ir más allá, proponiendo que la educación moderna debía de ensancharse psicológica y materialmente y desarrollarse fuera de ella²⁴.

En 1898, nuestro autor publicó un artículo en el *Boletín* que antes había aparecido en *La Escuela Moderna* de la que también era su director. En el titulado «Llamamiento»²⁵, se apelaba a todas las fuerzas vivas del país, a las clases directoras y a todos los que se preciaban de ser buenos ciudadanos para sacar a nuestro país del atraso en que estaba sumido. Proponía una regeneración a través de la cultura; disponiendo de un buen sistema de educación nacional. Reclamaba la puesta en práctica de la extensión universitaria que tan buenos resultados estaba cosechando en Inglaterra. Primero se debía de fomentar el renacimiento físico con la urgente implantación en las escuelas de primaria enseñanza e institutos de excursiones campestres, ejercicios corporales, colonias de vacaciones y la instalación de sanatorios de mar y de montaña, como otros países estaban llevando a cabo. La finalidad última era recobrar los alientos perdidos, entrando de lleno en la civilización moderna y ocupar el lugar que correspondía a nuestro país dentro de Europa.

Sobre la educación de los más pequeños publicó, en 1899, tres entregas con el título: «De los orígenes de las escuelas de párvulos»²⁶. En ellos se realiza un análisis pormenorizado de las primeras escuelas infantiles en Europa, afirmando que si bien los primeros ensayos de este tipo se debían a Francia; el movimiento de ellas y su generalización por Europa correspondían a la Gran Bretaña. Destacaba la creación de la escuela de párvulos en New-Lanark (Escocia) por el filántropo y socialista Robert Owen. En Londres, se estableció la primera de esta clase en un barrio humilde en 1819. Continúa describiendo la implantación de las *Infant schools* en toda Inglaterra, considerando dicho grado como preparatorio de la primaria. Contribuyó a difundir las escuelas de párvulos por el Reino Unido y por el resto de Europa la constitución de la Sociedad de las *Infant schools* que se creó en Londres en 1825, por iniciativa de Dr. Bloomsfield. La incidencia de la experiencia inglesa fue determinante para que se establecieran escuelas de párvulos en nuestro territorio.

4.2. OTROS AUTORES

Importantes autores participaron con sus escritos en el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*. De esta forma, aparecen escritos del maestro Eugenio Bartolomé y Mingo, del doctor Manuel Tolosa Latour, Luis Racet, Fermín Hernández Iglesias, J. Uña, M. B. Cossío, Matilde del Real, Eduardo Masip y un largo etcétera. En este apartado destacamos tres artículos que inciden en actividades educativas y su comparación con el modelo inglés.

El primero «De la educación nacional»²⁷, escribe J. Uña sobre las oleadas de progreso moderno que llegaban de todas partes, encontrando en España enormes

obstáculos que vencer y que había que allanarlos, abriendo cauces adecuados a las soberanas corrientes de ideas. Destaca que en las universidades aristocráticas y privilegiadas de Oxford y Cambridge, se dedicaban sus profesores a impartir cursos breves al pueblo inglés, a los obreros de los talleres y de las minas; haciéndoles partícipes de los beneficios de la literatura y de las artes. Iniciada la extensión universitaria en 1873, contaba en 1890 con 125 series de cursos, impartidos en 85 centros del Este por profesores de Cambridge afectando a 11.595 alumnos. Otras 148 series de cursos ofrecidos en 109 centros del Oeste por los profesores de Oxford que habían sido impartidos a 17.904 alumnos. También, se había sumado la Universidad de Londres y otros distritos anejos, impartiendo clase a 12.923 alumnos. La experiencia no tuvo mucho eco en España y tendrían que pasar muchos años para que algunas universidades españolas se sumaran a tal iniciativa.

El artículo «Higiene de las escuelas», fue tomado del periódico *El Imparcial* y aparece sin firma. En él, se coloca a Suiza, Inglaterra y Alemania como países avanzados que habían entendido la trascendencia de la higiene escolar para el desarrollo eficaz de la educación. Se demandaba más espacios para juegos, más luz, más limpieza y más aire no viciado. También, se criticaba la disposición de las mesas bancos que no se adaptaban ni a la altura ni a las circunstancias de los alumnos, señalando a otras naciones como Inglaterra que sí lo habían desarrollado. En esta misma línea, el doctor Pablo Lozano en una conferencia dictada en el Casino Democrático Progresista, afirmaba que era una vergüenza lo que se había realizado en beneficio de la enseñanza en España. Comparaba lo practicado en otros países como el Reino Unido y demandaba al Estado que contribuyera de forma rápida a perfeccionar el material de la enseñanza primaria y levantar escuelas en excelentes condiciones higiénicas²⁸. En verdad, la higiene en la enseñanza pública, a finales del siglo XIX, era muy escasa y contribuía a propagar diferentes enfermedades entre los escolares.

4.3. NOTICIAS INGLESAS

En este apartado reflejamos las noticias más importantes que tuvieron alguna incidencia en nuestro modelo educativo. Como veremos, en múltiples ocasiones las experiencias inglesas se imitaban en nuestro país. En 1882, funcionaba el buque escuela inglés Exmont, dedicado a la educación de niños desamparados. En España, se había habilitado la corbeta Mazarredo para similar finalidad. En el primer caso, era costeadado por el Estado y en el segundo era sostenido por un reducido número de personas filantrópicas. Por otra parte, en 1887 se celebró un festival infantil en Londres, organizado con motivo de conmemorarse el 50 aniversario en el trono de la Gran Bretaña de la Reina Victoria. Los escolares de la capital desfilaron ante la Reina y demás autoridades, degustando más tarde una pequeña comida y recibiendo algunos regalos. Al año siguiente, la Reina Regente española, María Cristina, acompañada por su hijo Alfonso XIII, llevó a cabo un festival similar con la participación de todos los niños y niñas que acudían a los colegios y asilos de Madrid. El acto celebrado en el Hipódromo, fue muy destacado en la prensa madrileña por ser el primero de esta índole que se había realizado en España²⁹. Estas dos noticias

nos confirman que las actividades educativas inglesas que se llevaban a cabo, tenían una amplia repercusión en España.

Otro aspecto muy destacado fueron las cifras de escolarización y analfabetismo de los países europeos. Inglaterra aparece como uno de los países más cultos, destacándose que desde el año 1870 y hasta 1882 se habían invertido más de 20 millones de libras esterlinas en educación primaria, figurando el Estado con la aportación del 36%, las administraciones locales con el 20% y los donativos particulares el 10%; el restante 32% había salido del bolsillo de los discípulos. Los alumnos habían pasado de 1.900.000 a 4.000.000 y los maestros de 12.000 a 34.000³⁰. Un aumento espectacular que en nuestro territorio no se lograría hasta bien entrado el siglo siguiente.

Además, en 1883 se publicó el Mapa de la instrucción popular en Europa que había sido presentado por J. Manier en la Exposición de París. En él, se adscribía a los países y su instrucción primaria en cuatro categorías, según su alcance. En la segunda aparecía Inglaterra y en la última España, adscribiéndola a los países más atrasados, donde el pueblo estaba casi enteramente sumido en la ignorancia. En 1889, las cifras de analfabetismo eran vergonzosas para nuestro país. Se nos colocaba a la cabeza con más del 60% de la población analfabeta, en cambio Inglaterra apenas superaba el 13%³¹. En distintas informaciones se destaca la gran diferencia entre ambos países en el ámbito educativo y la necesidad de reproducir el sistema anglosajón.

En cuanto a los métodos de enseñanza, los castigos físicos continuaban empleándose en las escuelas de ambos países. Sin embargo, en el Reino Unido surge a finales del siglo XIX, una corriente que los critica y pretende su regulación. En 1881, algunos maestros londinenses solicitaban se modificara el reglamento de los castigos corporales, afirmándose en la noticia que en España no se empleaban, ya que se habían suprimido hacia tiempo; cuestión que en la realidad era falsa. Sin embargo, aparecen informaciones que confirman que el empleo de golpes en la cabeza, bofetones y tirones de orejas a los escolares provocaba distintos tipos de sordera. Defendían que los castigos morales eran suficientes para hacer entrar en orden a los niños ya que, en muchos casos, se creaba afecto entre maestro y alumno. En sintonía con lo anterior, se publicó un artículo sobre la educación según J. Locke (1632-1704), afirmando que se debía educar desde edad temprana con el modelo de los padres. Acostumbrando a la obediencia de la conducta no por golpes sino por el ejemplo y no sobrecargando la memoria con reglas y recomendaciones. El hombre bien educado lo era por una experiencia constante³². En la práctica, los castigos físicos y las humillaciones eran un proceder habitual y recomendado en casi todos los centros educativos de España y el Reino Unido.

Las críticas a la escritura tendida inglesa no se hicieron de esperar, así diversos maestros clamaban por la utilización de un método de enseñanza que no aplicara dicha metodología. En distintos congresos de higiene se había aprobado la condena de dicho tipo de escritura que hacía inclinar el cuerpo sobre el lado derecho, recomendando la escritura recta o perpendicular. En un artículo de P. Manaut³³, se afirmaba que en muchos países se había desterrado el uso de la escritura británica, ya que la oblicuidad inglesa y de redondo, exigía violentas posiciones.

Recomendaba que el papel debía estar recto y el cuerpo en similar posición durante los movimientos de dicho proceso.

5. CONCLUSIONES

De las informaciones obtenidas, podemos afirmar que las sociedades protectoras de los animales fueron anteriores a las fundadas para proteger a la infancia pobre y necesitada. La circunstancia se produjo a mediados del siglo XIX en Estados Unidos e Inglaterra, no disponiéndose de informaciones que confirmen que tal motivo se produjo en España. El modelo anglosajón fue el elegido para su puesta en práctica en nuestro territorio. El sistema que denominamos «quíntuple B», basado en la constitución de una institución privada, socios donantes, apoyo de la Aristocracia, centro de acogida y revista divulgativa se trasladó de forma mimética a nuestro país con la fundación de la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. Además de los aspectos señalados, se contó en Inglaterra con el apoyo de la Iglesia Anglicana y, años más tarde, con la Corona. En el caso español se produjo una situación similar y así la Diócesis Católica madrileña se sumó desde sus primeros momentos y, más tarde, el Rey Alfonso XII se declaró socio protector.

En cuanto al *Boletín*, la idea inicial de popularizar los preceptos higiénicos y médicos a las clases más humildes, se materializó de forma brillante con la publicación de cientos de recomendaciones higiénicas y médicas. El objetivo era reducir el nivel de ignorancia de las madres y las altas tasas de mortalidad infantil que existían en nuestro país. Para lograr dicho propósito, se apelaba frecuentemente en citar a los denominados países adelantados, Inglaterra, Francia, Suiza y en ocasiones Alemania y Estados Unidos.

Las referencias al modelo legislativo inglés bajo la fórmula del trabajo alternado de los menores, fueron múltiples y ensalzado fervientemente dicho sistema. Las cifras comparativas de mortalidad infantil en el Reino Unido y en España fueron publicadas y destacadas en diversos artículos. Siempre se afirmaba que las autoridades inglesas se preocupaban más que las españolas por la higiene y la salud de sus habitantes; tomando ejemplos de construcción y habilitación de casas y edificios para los más humildes.

Las cantidades invertidas en educación, las mejoras en las escuelas, la formación de los maestros y otras innovaciones como los campos escolares, la educación física y los sanatorios marinos destacaron por la reiteración de autores que las citaron para implantarlas en España. La puesta en práctica de la extensión universitaria inglesa, fue reclamada en infinidad de artículos. No se olvidó el sistema parvulista anglosajón, solicitando la creación de escuelas de párvulos como en Inglaterra, ya que fue el país que más las desarrolló y divulgó por toda Europa.

Los miembros de la Sociedad Protectora de los Niños entendieron que la mejor fórmula que tenían de lograr un renacimiento físico de los niños pobres, pasaba por mejorar primero su salud y después proporcionar una educación básica en las mejores condiciones higiénicas posibles. El *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* fue un instrumento eficaz para dar a conocer y propagar los mecanismos que adoptaban otras instituciones privadas extranjeras; en este caso inglesas, en la lucha desigual por

combatir las múltiples enfermedades infantiles. Los artículos de afamados doctores y pedagogos se publicaron para divulgar las reglas higiénicas y experiencias educativas que se podían trasladar a nuestro territorio. La finalidad era muy clara, reducir la ignorancia y colocar los cimientos de una protección a la infancia más eficaz y no como había sido, hasta aquel momento, una infancia olvidada. En esta labor de sensibilización social, ayuda y compromiso social, los actuales Consejeros de la Fundación Sociedad Protectora de los Niños continúan dedicando sus esfuerzos en lograr que la infancia disfrute de una protección y educación en libertad y acorde a las necesidades actuales.

NOTAS

¹ PEÑA MIKELARENA, F. y GARCÍA-SANZ MARCOTEGUI, A.: «Demografía histórica (siglos XIX y XX)», *Historia Contemporánea*, 12, (1995), pp. 309-338.

² CANES GARRIDO, F.: «Higiene escolar y educación física en el Regeneracionismo español». En VV. AA.: *Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective*, Barcelona, Imp. Barcelona; 1992, pp. 277-283.

³ CANES GARRIDO, F.: «La protección a la infancia en España a comienzos del siglo XX». En LLORENT BEDMAN, V. (Coord.): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2001, pp. 629-645; y «Álvaro López Núñez (1865-1936) y la Protección a la infancia en España». En BERRUEZO ALBÉNIZ, R. y CONEJERO LÓPEZ, S. (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, vol. II, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, pp. 43-56.

⁴ «Sociedades Protectoras de niños», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 31, (1883), pp. 105-106; J. V.: «Sociedad Neoyorkina para proteger a los niños contra la crueldad», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 38, (1884), pp. 20-22 y también RIECHMANN, J.: *Todos los animales somos hermanos: ensayos sobre el lugar de los animales en las sociedades industrializadas*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2005, p. 47.

⁵ «La Sociedad Protectora de la Infancia», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 70, (1886), p. 154.

⁶ Para disponer de un conocimiento más amplio sobre la labor filantrópica y humanitaria de Julio Vizcarrondo se puede consultar el artículo de RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. y VIZCARRONDO, A.: «Entre la filantropía y el humanitarismo: Julio Vizcarrondo y Coronado y la Sociedad Protectora de los Niños (1829-1889)», *Foro de Educación, Pensamiento, Cultura y Sociedad*, 10, (2008), pp. 297-324

⁷ BALBÍN DE UNQUERA, A.: «A la Memoria de Don Julio Vizcarrondo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 124, (1891), pp. 547-549, cita tomada de p. 548.

⁸ BALBÍN DE UNQUERA, A.: «D. Julio Vizcarrondo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 100, (1889), pp. 161-163. Cristóbal Colón de la Cerda, XIV Duque de Veragua, era conocedor de las experiencias americanas e inglesas ya que era miembro de la Society for the Prevention of Cruelty to Children of New York, vid. «La Protectora de los Niños en Nueva York», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 155, (1894), p. 3.

⁹ *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*. *Boletín Trimestral*, enero, febrero, marzo, 519, (1936). En su segunda época, se publicó en 2008 un número especial con motivo de conmemorarse el 130 aniversario de la institución benéfica, vid. *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, número extraordinario, 2008, 52 pp. Además, existe un libro que reproduce los doce números del primer año de dicha publicación; vid. FUNDACIÓN SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS: *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, año 1881, edición facsímil, Madrid, Math Printer, 2008, pp. 192.

¹⁰ «El Protector de la Infancia», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 40, (1884), p. 55 y NADAL, L.: «Discurso pronunciado en la sesión inaugural de la Sociedad Protectora de los Niños de Cádiz, San Fernando», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 73, (1887), pp. 7-10.

¹¹ VIZCARRONDO y CORONADO, J.: *Memoria leída por el secretario general ante el Consejo de Patronos de la misma el día 6 de enero de 1887*, Madrid, Nueva Imprenta y Librería San José, 1887.

¹² «Advertencia», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 73, (1887), p. 1.

¹³ VIDAL y VALLS, J.: «El niño en los talleres», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 52, (1885), pp. 54-55.

¹⁴ BALAGUER y OROMÍ, J.: «El trabajo de los niños. Continuación», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 106, (1890), pp. 262-265.

¹⁵ «Dos proyectos sobre protección a los niños en Inglaterra», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 114, (1890), p. 391.

¹⁶ LOZANO y PONCE DE LEÓN, P.: «La mortalidad de los niños», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 37, (1884), pp. 4-6; del mismo autor «los baños de mar para niños», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 65, (1888), pp. 75-79.

¹⁷ «Sociedades protectoras de los niños en el extranjero», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 15, (1882), pp. 42-43 también Web de la National Society for the Prevention of Cruelty to children (NSPCC), nombre heredado de la primitiva institución y que continúa con sus actividades protectoras en beneficio de la infancia. Recuperado el día 19-6-2011 de la página Web <http://www.nspcc.org.uk>

¹⁸ «La Sociedad Protectora de los Niños de Liverpool», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 145, (1893), p. 139.

¹⁹ E. P.: «Nuestras hermanas en el extranjero», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 266, (1903), pp. 3-4.; «El Defensor del Niño (The Child's Guardian)», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 292, (1905), pp. 2-5.

²⁰ PINILLA RODRÍGUEZ: «Las causas de la ceguera y medios de prevenirla». *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 56, (1885), pp. 122-124.

²¹ «Noticias. Higiene escolar», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 282, (1904), p. 6.

²² Una amplia descripción del pensamiento pedagógico y de las obras de P. de Alcántara aparece en el artículo de RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: «Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de los Niños», *Foro de Educación. Pensamiento, cultura y sociedad*, 9, (2007), pp. 133-152.

²³ «Bibliografía», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 55, (1885), pp. 111-112; ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Educación, instrucción, enseñanza y cultura», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 112, (1890), pp. 356-358, referencia en p. 357.

²⁴ ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «De la educación física», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 118, (1891), pp. 456-457, del mismo autor y revista: «Las excursiones escolares», 162, (1894), pp. 3-6.

²⁵ ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Llamamiento», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 208, (1898), pp. 2-4.

²⁶ ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «De los orígenes de las escuelas de párvulos», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 221, 222 y 223, (1899), pp. 5-8, 7-8 y 3-5.

²⁷ UÑA, J.: «De la educación nacional», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 199, (1897), pp. 2-6.

²⁸ «Higiene de las escuelas», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 30, (1883), pp. 87-88 y también LOZANO y PONCE DE LEÓN, P.: «La mortalidad de los niños», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 39, (1884), pp. 39-46.

²⁹ «Revista extranjera», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 19 y 20, (1882), pp. 111-112 y 127-128; «La Fiesta de los Niños en el jubileo de la Reina Victoria» y «Madrid. Festival infantil», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 75, (1887), pp. 43-44 y 85, (1888), pp. 197-202.

³⁰ «Noticias», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 23, (1882), pp. 176.

³¹ SAWA, A.: «Debéis pan al maestro y educación al discípulo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 31, (1883), pp. 110-112; «Noticias», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 46, (1884), pp. 157-159 y también «Educación e instrucción. La cultura en varios países», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 101, (1889), p. 183.

³² «Noticias. Exterior», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 3, (1881), p. 48; «Castigos corporales» y «Noticias», 33, (1883) y 42, (1884), *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 33, (1883) y 42, (1884), p. 141-142 y p. 93. Además, «Educación según Locke. Respeto y obediencia», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 40, (1884), pp. 63-64.

³³ MANAUT, P.: «La higiene y la instrucción», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 48, (1884), pp. 186-188.

INFLUENCIAS INGLESAS EN LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL ESPAÑOLA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Ana Sánchez Cantera
anasanchez6@hotmail.com
Palencia

INTRODUCCIÓN

La educación sexual en España actualmente sigue siendo un tema controvertido y polémico en la sociedad, tanto desde instancias públicas o desde organizaciones profesionales (psicólogos, psiquiatras, pedagogos...) se demanda su existencia en los planes de Educación Primaria y Secundaria, pero no desde una perspectiva errónea del sexo, sino como un universo complejo en el que se engloba una serie de condiciones culturales, sociales, anatómicas, emocionales, afectivas y de conducta que caracterizan de forma decisiva al ser humano en todas sus facetas del desarrollo.

La sexualidad es un concepto dinámico, vivida y entendida en los diversos rincones de nuestra geografía mundial que atiende a las diferentes culturas, ideales y modelos de sociedad y educación, concepto que ha ido evolucionando de la mano de la Historia del ser humano, que envuelve la vida de este y que nos acompaña desde el momento de nuestra creación (ya que somos células sexuales), hasta nuestra muerte, y va moldeándose al ritmo de nuestras experiencias de vida, poniendo un sello en todo lo que vemos entendemos vivimos y sentimos.

Por tanto nuestra sexualidad comienza desde que se descubre si somos niños o niñas.

Desde esta perspectiva, más amplia y no simplemente vinculada al sexo, como elemento de reproducción o placer, se comienza a plantear tras la Ilustración a finales del siglo XVIII, la gran cuestión moderna del continuo de los sexos: sus identidades en un mismo plano y sin embargo diferenciadas.

Los primeros sexólogos como Havelock Ellis, Magnus Hillfeger, Iwan Bloch crearon nociones como el continuo de los sexos, que conceptualizaron en el término Intersexualidad (todos somos uno y otro sexo aunque con dosis distintas de rasgos o caracteres).

1. GENEALOGÍA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA

Más allá de la época que todos conocemos de oscurantismo y mutismo en el periodo franquista, los intelectuales republicanos y defensores del sistema democrático defendían la existencia de una educación sexual frente a la doble moral de carácter victoriana extendida en la burguesía de la época y el clero.

Se comienza a intensificar el apoyo a la ciencia de la sexualidad, especialmente a mediados del siglo XIX, en el marco de una preocupación política general por intensificar las fuerzas de la población normalizando comportamientos y definiendo e interviniendo sobre grupos y conductas desviadas como así afirma Michael Foucault en su obra «Historia de la Sexualidad»¹, donde se intenta definir la legitimización en la Historia de Occidente de la Sexualidad como ciencia.

Por lo tanto, la educación sexual surge entre otras cosas, como estrategia específica para acompañar el orden de las familias y el vigor de la nación, combatiendo así de un modo nuevo y eficaz los placeres ilícitos y las amistades peligrosas.

Las primeras sugerencias a favor de la educación sexual, surgen en España a mediados del Siglo XIX, dentro de un contexto en el que la preocupación por la organización de la vida en las urbes y la higiene familiar estaba muy arraigado.

Así higienistas célebres como el catalán Pedro Felipe Monlau «*Higiene del Matrimonio*» o «*Libro de los Casados*», publicado en 1853, propone completar la vieja estrategia para combatir la masturbación infantil y adolescente con una técnica de carácter pedagógico que obtenga mejores resultados.

Tradicionalmente, desde textos de Bekker (Onania, 1710) pero especialmente desde Tissot (L'Onanisme, 1758), se divulga la idea de patologización del onanismo², proponiendo fórmulas de intervención para aniquilar esa práctica como la vigilancia constante o inspección permanente del niño y su entorno por parte de padres o tutores en internados, así como gran cantidad de textos aterradores sobre sus desvatores efectos tanto en la salud física como mental, modificando por tanto las conductas mediante asociados de ideas drámaticas, vinculadas a enfermedades suscitadas por la práctica del onanismo.

Para ello, se plantean diversas intervenciones, como la ya citada constante vigilancia por ejemplo en los dormitorios de manera puntual y siempre acompañada de la sorpresa, o cambiando hábitos de sus estilo de vida sustituyéndolos por otros más «saludables» y por supuesto no nocivos como ejercicios ginnásticos, duchas frías, prohibición a determinados espectáculos..., e incluso cuando este hábito era obstinado se llevaban a cabo otra serie de intervenciones más dramáticas como camisas de fuerza, posturas obligatorias en el lecho, fricciones, emulsiones, pomadas... etc; e incluso remedios de carácter más drástico como los que aparecen en el Libro de Amancio Peratoner «*Los peligros del Amor, de la lujuria y del Libertinaje*»³, que data de 1874, donde se proponen los denominados «remedios heroicos» que consisten en la coterización de la porción prostática de la uretra y de las vesículas del hombre, y en el caso de la mujer la amputación del clítoris.

Monlau, en cambio apoyándose en la conocida obra de de H.Kaan «*Psicopatía Sexuales*», elimina de golpe las técnicas represivas y asociacionistas utilizadas hasta el

momento, con el fin de crear una asociación entre el sentimiento de miedo o terror ante el sexo de carácter ilícito, y propone otros nuevos métodos de tratamiento. Aboga, por tanto, por una metodología fundada en la instrucción familiar e incluso escolar, una vez despertado el hábito erótico en la pubertad, siendo los padres y encargados de la educación quienes deben iniciar metódica y gradualmente a los jóvenes en la naturaleza de las funciones sexuales. Se basa en una metodología educativa que progresa a medida que avanza la edad del púber, basada en un conocimiento de forma paulatina de la sexualidad, comenzando primero por la explicación de la reproducción vegetal o el sistema sexual de las plantas, y luego, de forma progresiva, a medida que el niño crece, se va explicando la reproducción en las especies animadas más inferiores, limitándose a lo más esencial y protegiendo siempre la dignidad e importancia de esas misteriosas funciones *«que se degradan y profanan en el ejercicio prematuro e ilícito»*.

Esta curiosidad, dice Monlau, se *mantendrá en el púber hasta que los padres la aquieten desde la razón de lo que pasan*⁴.

A partir de este momento la educación sexual, solo estará en la mano de los padres o docentes y bajo ningún concepto en la enseñanzas extrafamiliares o extraescolares.

Posteriormente, estos primeros tratamientos higienistas creados con el fin de desterrar el hábito del onanismo en las primeras edades, avanzarán hacia la prevención de las desviaciones sexuales, y ya es en el siglo XIX cuando aparecen nuevas teorías de carácter médico y antropológico que intentan localizar la perturbación sexual a través de la herencia o como síndrome degenerativo, transmitido a través de la degradación de la progenie.

Por una parte la teoría de la nueva vida en las urbes, basada en una salud precaria, constituyó una actividad política radical en detrimento de sus deberes eugenésicos como ciudadanos con el fin de cuidar y mejorar la especie y su vigorosidad. Y por otra parte la ononastia infantil continúa siendo el blanco de las perversiones ya que es de esta práctica de donde proviene las perversiones adultas.

Esta idea será recogida por Freud en sus numerosos tratados sobre sexualidad, aludiendo a que el sexo infantil se convierte en la verdad profunda de los trastornos sexuales del adulto⁵.

En este contexto, no puede olvidarse la novedad respecto a la pedagogía sexual, ya que la psiquiatría con su componente congénito de la enfermedad, dificulta la puesta en marcha de terapias educativas, pero este handicap es salvado con la aparición del psicoanálisis como ciencia, ya que éste sitúa la enfermedad en la esfera del inconsciente donde se dá cabida a la educación sexual como reguladora de las imágenes familiares que pueden incidir en la psique del niño, como en su afectividad, tanto en el ámbito doméstico, como escolar, escenarios que se convertirán en esenciales desde el punto de vista de la patologización.

Desde esta perspectiva en la que la masturbación no es solo un mal para el individuo sino también para la sociedad, y que produce la degeneración de la raza y por lo tanto el vigor de la nación.

Como sabemos nos encontramos en una época regeneracionista, marcada por la pérdida de las últimas colonias Españolas de Cuba y Filipinas por tanto un escenario idóneo para llevar a cabo técnicas regeneracionistas que devuelvan a España el vigor

de la nación, por medio de una sociedad sana. Es en este contexto donde la educación sexual tiene un papel muy importante, ya que el niño es pensado como un ser indefenso y corrompido por la multitud de peligros que le acechan tanto fuera como dentro de la familia (novelas, pornografía...).

En este momento es donde por fin la educación sexual florece y prolifera en los primeros momentos del Siglo XX con cantidad de obras como *Ciro Bayo Higiene sexual del soltero (1902)*, *La educación Sexual (1910) de González Carreño*, o *Higiene de la pubertad 1910 de Piga Pascual*.

En estas numerosas obras las duras terapias contra el onanismo quedan arrinconadas, siendo lícito recurrir a ellas en casos excepcionalmente irremediables, y dando paso a una táctica más eficaz de la pedagogización del sexo infantil. Así pues, es en este mismo momento cuando el blanco deja de ser exclusivamente la masturbación y se comenzará en combate contra las aberraciones o perversiones sexuales, que ya ese vicio anuncia en las primeras edades, como son la homosexualidad y otras perversiones asociadas a la criminalidad, donde la pedagogía ejerce un papel esencial y básico para prever estas conductas y rectificarlas.

Esto conlleva al ensalzamiento de el papel del educador y especialmente de la mujer en los cuidados de la infancia como protectora ante este sector de la población débil y desprotegido ante los males sociales. La mujer adquiere en este momento un papel esencial en la regeneración de la prole, de la raza y por lo tanto de su nación, tanto en el ámbito doméstico, como madre, así como en el extrafamiliar, con su presencia como profesional en enfermería o puricultura.

Por otra parte este es el momento en el que la educación sexual se percibe como una tecnología preventiva que permite neutralizar al niño de posibles enfermedades patológicas en su vida adulta.

En esta época en España también surge un estallido jurídico en defensa del menor y los desprotegidos, poniendo en marcha nuevas iniciativas institucionales como la Ley de 1904 creada por el Consejo Superior de Protección a la Infancia; Proyecto de una Escuela de Educación de Jóvenes Anormales (1905); Real orden que crea la cátedra en Medicina Infantil en (1906); propuesta por la Sociedad de Higiene para crear una Liga de Protección de los Niños Anormales (1908); o la realización de una amplia encuesta de la Sociedad Española de Pedagogía para determinar a los niños anormales existentes en las escuelas (1909). Estos son unos, de los numerosos ejemplos que certifican la preocupación social por la protección del menor, donde todos se encuentran implicados.

Por tanto, ante este nuevo contexto social y político en relación con la escuela, las familias, o con la justicia de menores, se concibe a la educación sexual como algo necesario en el ámbito familiar y escolar, reemplazando así las viejas formas coercitivas, creando por tanto una juventud «regenerada» cuyo ideal como enuncia el Pedagogo e Higienista Luis Huerta en 1918 es: *llegar a tener un cuerpo sano fuerte y hermoso que llegue joven a los cien años*⁷.

Por último, la expansión en España de la eugenesia, inspirada en el darwinismo social de Galton, cuenta con una fuerte incidencia durante los años 20 y 30 de principios del Siglo XX, lo que legitimará las exigencias de numerosos intelectuales de la necesidad de generalizar la educación sexual⁸.

Esta preocupación por la mejora de la raza, que comienza a principios del siglo XX, se asocia directamente con la sexualidad desviada ya que ésta, como hemos mencionado anteriormente, es causa de la decadencia y el vigor de una nación, por lo que se solicita la implantación a nivel familiar y escolar de una pedagogía que contribuya a un renacimiento de la nación.

Este fenómeno de la instrucción sexual de forma reglada frente a la iniciación callejera por parte del personal doméstico, compañeros jocosos, pupilas de prostíbulo del sexo, ó cortesanas de salón se convierte un un tópico de los diseños pedagógicos de la época, como podemos apreciar en las obras de Cesar Juarros, «*Normas de educación sexual y Física*» (1915), Zapatero González, «*Pedagogía Sexual*» (1922), Bugallo Sánchez, «*La higiene Sexual en las Escuelas*» (1930), Huerta Naves, «*La Educación Sexual del Niño y del Adolescente*» (1930); Hildegart Rodríguez, «*La Educación Sexual*» (1931) y Eleizegui López, «*La sexualidad Infantil*» (1934).

La abundantísima bibliografía de estos años 20 y 30 solicita una instauración pública y privada de la pedagogía científica del sexo. El porvenir de esta propuesta, abortada tras la Guerra Civil y reconducida posteriormente especialmente en las dos últimas décadas del franquismo, por ejemplo con la aparición y uso en España de los primeros anticonceptivos.

2. HAVELOCK ELLIS

Con este breve acercamiento a la genealogía y nacimiento de la sexualidad como ciencia, paso a destacar la figura de uno de las grandes personalidades más influyentes en la Reforma Sexual de comienzos del siglo XX, hablo de el médico y psicólogo sexual británico Havelock Ellis, quien tuvo especial influencia en la Liga de la Reforma sexual, junto a Magnus Hilfiger o Iwan Bloch.

Esta generación de los primeros sexólogos, se mantiene prácticamente en el olvido, fuera de los ámbitos de estudio de la sexualidad, a pesar de que su labor fue especialmente meritoria, teniendo en cuenta el contexto social y político en el que surgen, tanto que, aún a sabiendas de que la profundización en este ámbito tan espinoso podía hechar a perder su carrera y desprestigiarlos como profesionales de la Salud, aún así decidieron desafiar los riesgos, y realizaron investigaciones en el ámbito de la sexualidad; como así lo hizo Albert Moll (1862-1939)⁹, Iwan Bloch (1872-1922)¹⁰, Magnus Hirschfel (1868-1935)¹¹, Auguste Forel (1848-1931)¹², o Havelock Ellis (1896-1928), a quien dedicamos especialmente este apartado.

Estos tres últimos fueron presidentes de la Liga Mundial para la Reforma Sexual sobre Bases Científicas, fundada en 1928, con su máximo impulsor Magnus y que mantuvo su sede siempre en el Instituto de Sexología de Berlín; esta liga celebró cuatro congresos: Copenhague 1928, Londres 1929; Viena, 1930 (en el que participó el Doctor Español Gregorio Maraón y Bruno en 1932), donde se debatieron y defendieron muchos de los temas que aún hoy, ante la distancia de casi un siglo, nos siguen ocupando.

Dicha Liga tenía representantes en multitud de países entre ellos en España, y en ella se agruparon investigadores en sexualidad de diferente formación inicial. En las

actas del Congreso de Copenhague están publicadas las demandas que se perseguían y que son representativas de los problemas que pretendían reformarse, las cuales son¹³:

- Igualdad de derechos políticos, económicos y sexuales de la mujer.
- Liberación del matrimonio (especialmente también el divorcio) de la tiranía actual de la Iglesia y el Estado.
- Control de la Natalidad en el sentido de una procreación responsable.
- Manipulación Eugénica de la descendencia.
- Protección de las madres no casada y de sus hijos.
- Consideración correcta de las variables intersexuales, especialmente de los hombres y mujeres homosexuales.
- Prevención de la prostitución y de las enfermedades venéreas.
- Consideración de los desórdenes sexuales del impulso (no como hasta ahora, como crímenes, pecados o vicios) sino como fenómenos más o menos patológicos.
- Un código penal que pene sólo los actos que dañen la libertad sexual de una segunda persona, pero no los mismos actos sexuales entre adultos responsables.
- Educación Sexual e ilustración en este ámbito.

El fin de la Liga se precipitó además de por las diferencias internas entre los integrantes de la misma, por la destrucción del Instituto de Berlín por los Nazis en 1933¹⁴, y la posterior muerte de Hilfiger en 1935 así como el inicio de la II Guerra Mundial que condujo al exilio de muchos de sus componentes.

Havelock Ellis con *Studies in the Psychology of Sex*, publicado entre 1897 y 1910, fue el principal teórico del pensamiento moderno respecto a la sexualidad.

En su obra compuesta por 7 volúmenes, planteó asuntos tales como la ferviente defensa de la masturbación, tan perseguida y objeto de enfermedades físicas y mentales como antes he descrito, aludiendo a su relativa frecuencia y normalidad tanto en hombres como en mujeres, y no como se defendía hasta el momento, acusando solamente al sexo masculino.

Respecto a la temática homosexual¹⁵, argumenta a ésta como complementaria a la heterosexualidad y no forzosamente opuesta, cómo se defendía y enmarcaba dentro del cuadro de las psicopatologías sexuales de la época, llegando a asociarse no sólo con casos de abusos deshonestos, sino también de paidofilia o incluso de crimen. Pasando a ser objeto de estudio, diagnóstico y categorización, por parte de médicos y juristas, con el afán de intentar detectar y encerrar a aquellas personas consideradas primitivas, ya que en ellas primaban, según los estudios médicos, las funciones cerebrales inferiores, es decir, las más primitivas asociadas a impulsos, frente a las funciones cerebrales superiores, es decir, la parte más desarrollada y voluntaria de los hombres.

La homosexualidad es considerada una degeneración, un retroceso en la especie, lo que llevaba a esta degradación física y moral y por lo tanto a una situación de debilidad política de la nación.

A pesar de ello, Havelock, en el volumen de su obra titulado «*Sexual Inversion*», cuestiona el considerar la homosexualidad como una enfermedad, inmoralidad o crimen. Basándose en las evidencias respecto a la conducta animal y en las diferencias observadas en otras culturas, consideró que la conducta sexual humana admitía mucha variación y podía considerarse como un continuum en el que las llamadas per-

versiones sólo serían ciertas exageraciones de la media estadística. Así, para él, la homosexualidad no implicaba degeneración, aunque no la consideró una característica congénita, sino una variación de la orientación mayoritaria que por otro lado habían tenido, a lo largo de la historia, sujetos de una capacidad artística e intelectual excepcional. Por tanto desarrolló el concepto de «intersexualidad orgánica latente» por el que la diferenciación sexual simplemente sería una cuestión de grado y argumentó, respecto a la práctica del onanismo, tan en boga hasta comienzos de siglo, que dicha práctica no había generado ningún desorden ni psíquico ni físico serio.

Havelock no sólo se ocupó de la homosexualidad, sino que también dió gran importancia a conceptos como el «galanteo» o cortejo considerando este como un proceso consciente y necesario por el cual el hombre y la mujer llegan al estado de tumescencia, condición necesaria para toda relación sexual. Lo que generó el nuevo concepto de excitación sexual, que suponía un problema tanto para hombres como para mujeres, a las que consideró por primera vez con deseo sexual y capacidad de goze.

Trató temas semejantes respecto a las características sexuales secundarias y terciarias, en 1984, de los hombres y las mujeres, realizó un análisis del impulso sexual, del amor y el dolor, y estudió el impulso sexual en las mujeres en (1903), así como reivindicó los derechos sexuales de las mismas en (1918), entre otros aspectos.

Ellis mediante esta vía de estudio y análisis constituyó una terminología muy amplia, como el concepto de «intersexualidad», pero no sólo este sino «autoerotismo» o narcisismo», también fueron términos utilizados por él por primera vez.

De lo explicado anteriormente se deduce que Havelock fue un ferviente defensor de la homosexualidad, pero no sólo de esto sino que afirma la igualdad de las mujeres respecto a los hombres en cuanto al deseo sexual, afirmando que ésto es algo natural y normal siendo personas psíquicamente bien estructuradas, en contra de lo que se pensaba, llegando a asociar el deseo femenino a la ninfomanía.

La educación sexual, como cabe esperar fue otro de los grandes temas defendidos encarecidamente por Havelock.

En España estas ideas fueron influyentes e importantes para muchos médicos y pensadores de los tiempos del primer tercio del Siglo XX. Tanto que en 1933 se celebran en Madrid la Primeras Jornadas Eugénicas Españolas, que tuvieron mucha repercusión no sólo en la capital sino en todo el territorio nacional y abordaron temas tan en boga por entonces como la eugenesia, el control de la natalidad, la prostitución, etc. En ellas participaron personalidad influyentes de la época como el Doctor Gregorio Maraón, Gonnzalez Rodríguez Láfora o Cesar Juarros.

Pero como desgraciadamente sabemos el estallido de la Guerra Civil acabó con esta generación y los años de dictadura supusieron una vuelta a las ideas prohibidas que fueron evolucionando a partir de los años 70, donde comienza en uso de los anticonceptivos, prohibido en España hasta 1978.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ PELÁEZ, R. – «Origen y desarrollo de la eugenesia en España», Sánchez Ron, J.M. (ed), op. cit., pp. 179-204.
- AMEZÚA, E.- «Los hijos de Don Santiago. Paseo por el casco antiguo de nuestra sexología»
- FOUCAULT, M.-Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber, Madrid, Siglo XXI, 1978, capítulo «nosotros los Victorianos», pp.9-21 y «La hipótesis Represiva» pp.25-64.
- GONZÁLEZ CARREÑO, G. – La Educación Sexual, Madrid, 1910.
- GLICK, F. – «El impacto del psicoanálisis en la psiquiatría española de entreguerras» en Sánchez Ron, J.M. (ed).- Ciencia y Sociedad en España, Madrid, El Arquero y CSIC, 1988, PP. 205-22.
- HUERTA, L. – Eugénica, Maternología y Puericultura, Madrid, 1918, p.48. Huerta fue uno de los grandes defensores de la educación sexual en las escuelas.
- MONLAU, P.F. – Higiene del Matrimonio o el Libro de los Casados, Madrid, 1865, 3 ed., p. 625.
- PERATONER, A.- Los peligros del Amor, de la Lujuria y del Libertinaje, Barcelona, 1814, PP 96-98.
- SULLOWAY, F.-Freud, Biologist of the Mind, 1979.
- VARELA, J Y ÁLVAREZ URÍA, F. – «El Sexo de los Angeles» en las Redes de la Psicología, Madrid, Ed. Libertarias, 1986, pp.105-159.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F.- Claves genealógicas para una historia de la educación sexual en España contemporánea, Tavira , Revista de ciencias de la educación, nº7, pags.109-118

NOTAS

¹ FOUCAULT, M.-Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber, Madrid, Siglo XXI, 1978, capítulo «nosotros los Victorianos», pp.9-21 y «La hipótesis Represiva» pp.25-64.

² VARELA, J Y ÁLVAREZ URÍA, F. – «El Sexo de los Angeles» en las Redes de la Psicología, Madrid, Ed. Libertarias, 1986, pp.105-159.

³ PERATONER, A.- Los peligros del Amor, de la Lujuria y del Libertinaje, Barcelona, 1814, PP 96-98. Obra que contó con una gran divulgación, de lo cual se extrae la conclusión de la gran aceptación por la sociedad de la época de los métodos utilizados y la creencia en su eficacia.

⁴ MONLAU, P.F. – *Higiene del Matrimonio o el Libro de los Casados*, Madrid, 1865, 3 ed., p. 625.

⁵ SULLOWAY, F.-*Freud, Biologist of the Mind*, 1979. La difusión del psicoanálisis en España se produce a partir de 1914., con los comentarios de Fernández Sanz en *Histerismo. Teoría y Clínica*.

GLICK, F. – «El impacto del psicoanálisis en la psiquiatría española de entreguerras» En Sánchez Ron, J.M. (ed).- *Ciencia y Sociedad en España, Madrid, El Arquero y CSIC, 1988, PP. 205-221*

⁶ GONZÁLEZ CARREÑO, G. – La Educación Sexual, Madrid, 1910.

⁷ HUERTA, L. – Eugénica, Maternología y Puericultura, Madrid, 1918, p.48. Huerta fue uno de los grandes defensores de la educación sexual en las escuelas.

⁸ ALVAREZ PELÁEZ, R. – «Origen y desarrollo de la eugenesia en España», Sánchez Ron, J.M. (ed), op. cit., pp. 179-204.

⁹ El médico berlinés Albert Moll, fue después de Iwan Bloch y Magnus Hirschfeld, el tercero de los grandes promotores de la Sexología. Al igual que Hirschfeld, fue de ascendencia judía (bautizado como protestante), en su tesis doctoral médica fue calificado por Rudolf Virchow, y también permaneció soltero, pero aquí termina la semejanza. Políticamente Moll fue conservador y, a pesar de su energía de organización, parece que fue un pendenciero solitario. Desdeñó tanto a Freud como a Magnus Hirschfeld como charlatanes científicos e intentó contradecirlos. Así, en 1913, organizó la Internationale Gesellschaft für Sexualforschung (Sociedad Internacional para la Investigación Sexual) como

organización rival de la Medizinische Gesellschaft für Sexualforschung (Sociedad Médica para la Investigación Sexual) de Bloch y Hirschfeld. Expresando su rivalidad hacia Bloch, también editó su propio «Handbuch für Sexualwissenschaftler» (Manual de Sexologías), introduciendo deliberadamente el plural de la palabra Sexología y demostrando así su rechazo al concepto unificado de la nueva ciencia como lo presenta Bloch. Sin embargo, más adelante, se llevó bien con Havelock Ellis, quien contribuyó al manual, y con Max Marcuse a quien apoyó como editor de revistas. En 1926, Moll organizó en Berlín, con gran éxito, un congreso internacional para la investigación sexual, cuya ceremonia de apertura tuvo lugar en el Reichstag. Una segunda conferencia en 1930 tuvo lugar en Londres. Moll escribió una serie de libros sexológicos importantes, tales como «Contrary Sexual Feeling» (1891), «Investigations concerning the Libido Sexualis» (1897), con el cual Freud tenía una deuda no reconocida, y «Das Sexuelleben des Kindes» (La vida sexual en la infancia) (1909). En el último libro, Moll, por primera vez, dividió la respuesta sexual en cuatro fases: «1. El inicio de la voluptuosidad 2. La sensación de voluptuosidad regular 3. La cima de la voluptuosidad 4. la declinación repentina y terminación de la sensación voluptuosa». Habiendo estudiado en Nancy bajo la dirección de Bernheim, fue también el promotor más activo de la hipnosis en Alemania. Como hobby, persiguió el desenmascaramiento de espiritistas y al espiritismo, llegando de esta manera, a convertirse en un personaje popular de la prensa. Después de 1933 permaneció en la Alemania Nazi e incluso manejó la publicación de sus memorias: «Ein Leben als Arzt der Seele», 1936 (Una vida como médico del alma). Sin embargo, finalmente perdió su licencia médica. Escapó de otras humillaciones y de su deportación a uno de los campos de muerte, falleciendo por causas naturales el 23 de septiembre de 1939, el mismo día que Sigmund Freud.

¹⁰ Iwan Bloch, el «padre de la Sexología», fue un dermatólogo berlinés de enorme erudición. Habló varios idiomas, incluyendo griego y latín y fue lector ávido de la literatura histórica. Poseyó una biblioteca personal de más de 40.000 libros así como una colección extensa de autógrafos. Sus muchos estudios socio-culturales sobre Sexología le hicieron ganar una reputación internacional como historiador de Medicina (también descubrió el manuscrito del M. de Sade «120 days of Sodom» (Los 120 días de Sodoma), que había sido dado por perdido.) En 1907, Bloch propuso el nuevo concepto de la ciencia sexual: Sexualwissenschaft o Sexología. Con su colega Magnus Hirschfeld y otros, contribuyó a organizar esta ciencia, coeditando una revista de Sexología y editando el «Handbuch der gesamten Sexualwissenschaft anhand von Einzeldarstellungen» (Manual de la Sexología completa en una serie de monografías). Debido a la Primera Guerra Mundial y a la muerte prematura de Bloch, sólo aparecieron algunos volúmenes. El mismo escribió el primer volumen «Die Prostitution» (La Prostitución). Murió inesperadamente a la edad de 50 años.

¹¹ «Einstein del sexo», fue el pionero más importante de la Sexología, sobre todo por su energía y capacidad de organización. Como médico joven en Berlín fundó la primera «organización de derechos gay», el Comité Científico Humanitario (1897). En 1908, publicó la primera Revista de Sexología, y en 1913 cofundó la primera organización sexológica, la Sociedad Médica de Sexología y Eugenesia. En 1919, abrió el primer Instituto de Sexología, y en 1921, organizó el primer congreso sexológico internacional. En 1928, cofundó la Liga Mundial para la Reforma Sexual con él mismo, Havelock Ellis, y Auguste Forel como presidentes. Hirschfeld también redactó el primer escrito muy vasto de Sexología: «Geschlechtskunde», (Conocimiento Sexual, 5 vols., 1926 - 1930). A partir de 1930 - 1932 viajó alrededor del mundo, presentando la Sexología como nueva ciencia en conferencias públicas desde Nueva York y San Francisco hasta Tokio, Shangai, Manila, Yakarta, Calcuta, El Cairo, Tel Aviv y Atenas. En 1933, los Nazis saquearon y cerraron su Instituto y quemaron sus libros. Ante la imposibilidad de volver a Alemania, se exilió en Francia y murió en Niza.

¹² Auguste Forel fue un entomólogo, neuroanatomista y psiquiatra suizo, nacido el 1 de septiembre de 1848 en Morges en el cantón de Vaud y muerto el 27 de julio de 1931 en Yverne. Se formó en psiquiatría con Bernhard von Gudden. Conocido por sus trabajos sobre las hormigas, Forel también es uno de los pioneros de la sexología en Suiza y en Europa. Se implicó mucho además en la lucha contra el alcoholismo. Fue profesor en la universidad de Zurich y director de la clínica Burghölzli del 1879 al 1898. Principal promotor del eugenismo en Suiza

¹³ Actas del Congreso de Copenhague Riese y Leunbach, p.304

¹⁴ Paradójicamente, los nazis asumieron y pervertieron el concepto de la eugenia a sus ideas de limpia social de la raza.

¹⁵ Término sólo utilizado en tratados médicos legales, ya que en la literatura de la época se utilizaba en término invertido, de dudoso origen Alemán o Francés

APLICACIÓN DE MODELOS ANGLOSAJONES EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL

Galo Sánchez Sánchez

galo@usal.es

Antonio Sánchez Martín

antoniosanchez@usal.es

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro foco de atención se sitúa en la Inglaterra de mediados del siglo XX para dar testimonio de los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en el seno de la danza moderna y el impulso recibido por la Expresión Corporal dentro de las vanguardias artísticas del momento. Se incidirá principalmente en dos figuras clave. La primera, el coreógrafo alemán Rudolf von Laban llegado a Inglaterra desde Alemania y, la segunda, Patricia Stokoe, ciudadana argentina que vivió en tierras inglesas una etapa de 12 años (de 1938 a 1950) y recibió las enseñanzas suficientes para desarrollar un método pedagógico propio a implantar en Iberoamérica. Ambos ofrecieron enormes aportaciones al universo de la danza y la expresión corporal.

La densa obra publicada de esta última, así como sus lecciones magistrales dadas en Barcelona durante los cursos de verano de la Escola de Expresió en la década de los años 80 y 90 del siglo XX, han dejado una huella de gran reconocimiento en España.

Con esta aportación queremos dejar constancia de la fuerza impulsiva con que dos personas de amplia trayectoria profesional han contribuido al crecimiento de la disciplina de la Expresión Corporal en nuestros días. Dos protagonistas del siglo XX que confiaron en sí mismos, en su espíritu vital y emprendedor que ilusionó en todo momento su lucha para dar forma a sus pensamientos y sus inquietudes.

2. RUDOLF VON LABAN Y SUS APORTACIONES A LA PEDAGOGÍA CORPORAL

Rudolf von Laban, hijo de un militar de alta graduación con responsabilidades políticas, nació el 15 de diciembre de 1879 en Pozsony, actual Bratislava, imperio austro húngaro. Tuvo la oportunidad de viajar mucho por Europa y asumió una educación muy cosmopolita, dejando al margen la supuesta carrera militar a la que debía dedicarse, y estudiando arquitectura en París. Se interesó muy a fondo en el

estudio del cuerpo, del espacio y del movimiento, y desarrolló una visión personal con un gran sentido humanista que le llevó al territorio de la filosofía y de la danza. Considerado como uno de los fundadores de la danza moderna europea, Laban la dignificó y dotó de reconocimiento entendiéndola como una forma de arte que aglutinaba el estudio del movimiento humano. El análisis de los patrones de movimiento en todas las aspectos de la vida le llevaron desde el estudio de las artes marciales hasta las evidencias de riqueza motriz en personas con discapacidad. Supo profundizar en el trabajo corporal en relación con el espacio, alejado de la dependencia absoluta que la danza clásica concedía a la supremacía temporal de la música.

En 1911 abrió su primera escuela en Munich y dos años después, en los cursos de verano organizados en Monte Verità en Suiza conoció a Mary Wigman, una de sus más famosas alumnas. En 1919 fundó una escuela de teatro-danza en Stuttgart, Alemania, y se relacionó con Kurt Jooss. En ella se labró un prestigio que le permitió afrontar el estudio teórico-práctico por medio de su laboratorio de movimiento y con ello desarrollar una forma de escritura de la danza coreográfica, un sistema de notación conocido como Labanotation o Kinetography Laban. Entre 1919 y 1929 creó 25 escuelas y coros para la educación de niños, adultos aficionados y profesionales en varias ciudades europeas. En 1936 dirigió los espectáculos de danza de los Juegos Olímpicos de Berlín, y dos años después, en 1938, poco antes del comienzo de la II Guerra Mundial, se instaló en Inglaterra huyendo del nazismo. Una vez allí comenzó una fecunda colaboración con Lisa Ullman, su discípula más cercana, en su estudio de Manchester, donde desarrolló un intenso programa de gimnasia terapéutica para los trabajadores de las fábricas. En 1946 creó el Art of Movement Studio que varios años más tarde se trasladaría definitivamente a Addlestone, en Surrey y que sigue teniendo influencia académica y científica en la actualidad.

Se sintió parte del escenario artístico de las vanguardias especialmente unido a la corriente del expresionismo alemán. En sintonía con la investigación de los nuevos horizontes para las artes escénicas convivió con una nueva visión de la realidad humana en las artes visuales promovida por personajes tan influyentes como Klimt, Kockoshka, Cezanne, Matisse, Picasso y Kandinsky. En la danza moderna se afanó por replantear el punto de partida. En contra de la rigidez de la danza clásica, Laban deseaba escuchar al cuerpo, sentir sus emociones, buscar una gramática propia, un vocabulario del movimiento expresivo que identificara los factores básicos del flujo, las nociones de peso, intensidad, espacio y tiempo que desembocarían en los esfuerzos básicos y las calidades del movimiento, hoy totalmente reconocidas como genuinas aportaciones suyas.

Puso gran interés en que se reconociera la danza como un lenguaje universal pero con una dimensión individual, de modo que ayudó a comprender mejor el lenguaje corporal y su vinculación a la vida personal de cada ser humano, canalizando la fuerte implicación que el movimiento expresivo puede llegar a tener en la autoexpresión, en la autorrealización y la conciencia personal.

Sus investigaciones son aplicables a la danza, los deportes, el teatro, la danza terapia, la psiquiatría, la antropología o la sociología. En las artes escénicas favorece la observación exhaustiva para ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad. En la terapéutica, orienta hacia una mayor comprensión de los sutiles cambios del manejo del cuerpo y las consecuencias en el significado y la adaptación

al contexto. En los últimos años de su vida trabajó en colaboración para diseñar el Método Effort & Shape que describe los cambios de calidad en el movimiento.

En su libro *El dominio del movimiento*, dejó escrito: «El arte del movimiento en la escena, abarca todo el amplio margen de expresión corporal que incluye la elocución, la interpretación, el mimo, la danza y hasta el acompañamiento musical» (2006, 16). Murió en 1958 en Weybridge, Inglaterra, a los 79 años.

Su trabajo siguió siendo impulsado por sus colaboradores más reconocidos, como Mary Wigman, Kurt Joos, Sigurd Leeder, Albrecht Knust, Lisa Ullmann y Ana Hutchinson.

Laban pensaba que podía llegar a tener mucho sentido para cada ser humano comprender las posibilidades de movimiento del propio cuerpo, asumiendo las diferentes etapas de edad, las cambiantes maneras de percibir el cuerpo y de relacionarse con el mundo que nos rodea. Sentirse en comunión con el propio cuerpo era para él sentirse totalmente vivo, con una mayor sensación de bienestar y calidad de vida física, emocional e intelectual. Laban fue un protagonista del siglo XX situado en la encrucijada del arte y de la sensibilidad que reivindicó una danza para todos los seres humanos del mundo.

3. PATRICIA STOEKE Y LA CREACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DANZA

Patricia Lulú Stokoe nació en la Ciudad de Buenos Aires el 23 de septiembre de 1919. Sus padres, emigrantes de origen inglés, se establecieron al sur de la provincia para administrar una extensa finca de las pampas argentinas. Su padre, Charles Stokoe, procedía de una familia de intelectuales ingleses, si bien él había nacido en Ginebra. Su madre, Luise Batholomew, había nacido en Liverpool y tenía afición por la educación física, habiendo hecho estudios en el *Liverpool Physical Colledge for young ladies*.

Patricia hizo los estudios básicos en un colegio inglés de tradición victoriana y como reacción ante esa pedagogía de corte tradicional -a ella le gustaba definirse como «una vikinga de las pampas»-, todos sus sentidos se centraron en bailar y viajar. De modo que, en 1938, apenas terminados los estudios secundarios y solo 18 años, con motivo de un viaje de toda la familia a Inglaterra, tanto ella como su hermana mayor, Joan, fijaron allí su residencia e ingresaron en la *Royal Academy of Dance*. Allí lograría una interesante base técnica que amplió con estudios de danza clásica, zapateo americano, danza moderna, y acrobacia, trabajando en varias compañías tanto de ballet como de café-concert y comedia musical, y haciendo pequeños trabajos en cine y televisión, para poder mantenerse económicamente.

El inmediato estallido de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) supuso el regreso a Argentina de su hermana, pero no de Patricia que, armada de una voluntad inquebrantable, tuvo en la vivencia de los bombardeos y las situaciones de peligro, una juventud cara a cara con la imagen del sufrimiento humano.

Fue durante aquellos bombardeos cruentos cuando aprendí lo que significaba la solidaridad, el sentido del humor, la disciplina, el esfuerzo, la constancia y el vivir intensamente cada momento. Sabíamos con certeza que si no vivíamos cada instante con plenitud, mañana podía ser demasiado tarde (Kalmar, D., 2005, 137).

Su carácter se hacía aún más fuerte, más optimista y positivo. Su decisión de permanecer allí bajo ese comprometido escenario tuvo que ver con el importante momento de desarrollo y fuerza creadora que vivía la danza. El territorio inglés se había convertido en refugio de artistas que entonces más que nunca tenían mucho que decir en sus respectivos lenguajes artísticos. En el campo de la Danza Moderna se vivían con gran impacto las influencias del estilo de Isadora Duncan, las enseñanzas de la Escuela de Sigurd Leeder y Kurt Jooss (*«Jooss-Leeder School»*) y el Centro de Arte del Movimiento (*«Art of Movement Center»*) dirigido por Lisa Ullman y creado por Laban, posteriormente incorporado a la Universidad de Londres donde se preparan los profesores en Danza Educativa Moderna (*«Modern Educational Dance»*).

Sus doce años de estancia fueron un cúmulo de experiencias sobre las diferentes orientaciones de la pedagogía del movimiento. Una imperturbable necesidad de aprendizaje y de renovación permanente la mantuvieron más cerca de las corrientes de estilo moderno, alejándose de los modelos clásicos. Aun así, su forma de entender la expresión y la comunicación humanas le hicieron tener sensación de que todos los estilos eran una serie de «lenguajes prestados» donde el acento se ponía en la imitación de los modelos dados por los profesores a los alumnos.

Su interés por encontrar formas de trabajo más centradas en la investigación corporal le hicieron buscar por caminos más enfocados al movimiento creativo que le ofrecieron nuevas miradas. Su referencias más importantes fueron entonces Rudolf Von Laban (1879-1958), y Moshe Feldenkrais (1904-1984), investigador de la dinámica corporal. Con este último pudo acercarse al estudio de la técnica y la metodología para la búsqueda de modelos internos.

Fue en esos años, entre el 48 y el 50 que también conocí a Moshe Feldenkrais, en ese entonces, el comienzo de su posterior trayectoria tan ampliamente difundida en el mundo entero por sus cursos, sus libros y sus discípulos. Fue su trabajo que me dio la clave para un camino hacia la resolución del problema acerca del resultado de la copia del modelo externo, a partir de cuya liberación podía buscar el «modelo» propio. Por primera vez como bailarina, aprendí a percibir mi cuerpo, y no sólo a adiestrarlo en posiciones y secuencias ajenas. Partiendo de esta percepción agudizada aprendimos a conocer nuestra realidad corporal —y no la de nuestros profesores— y más aún, emprendimos el camino hacia el desarrollo óptimo de lo que nuestro cuerpo podía lograr (Kalmár, D., 2003, 45).

Identificada con muchos de los planteamiento de Laban, se hizo defensora de tres principios fundamentales:

- El concepto de *danza libre* como la búsqueda que cada persona puede llevar adelante para encontrar su propia identidad. Una idea que se asienta en el paradigma de Laban, «personas libres en sociedades libres».

- *La danza al alcance de todos*, tomando como idea desencadenante las clases nocturnas de la Municipalidad de Londres con técnicas accesibles a cualquier persona interesada.

- *La danza, como actividad incluida en el Currículum Escolar*, cuyo nombre en Inglaterra era el de *Danza Moderna Educativa*, considerada de gran importancia para el desarrollo de todos los niños y niñas de la Escuela Primaria.

Armada con estas bases ideológicas y una sólida formación académica, decidió volver a Argentina en 1950 ilusionada con el pensamiento de propagar todo lo que

había aprendido. *Comenzando mi labor aquí desde abajo, sin ser conocida, sin fondos, sin apoyo oficial ni privado, sin siquiera un lugar físico para enseñar lo que había aprendido* (Kalmar, D., 2005, 132).

Su trabajo en el Collegium Musicum de Buenos Aires, fundado por Guillermo Gräetzer, Ernesto Epstein y Erwin Leuchter, todos ellos músicos europeos exiliados de sus países de origen, aplicó el viejo modelo de los colegios de música de los siglos XVII y XVIII, donde la gente se reunía para disfrutar del arte. Sus intenciones educativas se concretaban en experimentar situaciones de gran libertad creadora y de iniciativas artísticas.

Cabe suponer que para Patricia Stokoe este ambiente influyera tanto en su manera de entender la pedagogía de una danza al alcance de todos como en su demostrada preocupación hacia las clases más desfavorecidas de América Latina.

Precisamente fue siendo profesora en el Collegium Musicum que, acorde con la manera de pensar de Gräetzer, decidió cambiar el nombre de sus clases de «Danza Libre» por el de «Expresión Corporal». Con ello propuso una nueva denominación para la disciplina que, con el paso del tiempo habría de ir consolidándose como concepto cargado de significación. En aquella época, no existía en Argentina ninguna actividad bajo ese nombre y hay que conceder a Patricia la capacidad para ir dándole el contenido que actualmente tiene, no exento de dificultades para su asimilación por la población en general.

Fue por lo tanto la necesidad de huir de los tópicos del pensamiento tradicional sobre la danza lo que condujo a Patricia Stokoe a buscar otro término más ajustado con que promocionar la actividad que ella quería enseñar. Los excesivos prejuicios sociales acerca de la danza alejaban más que aproximaban a las personas a la práctica del movimiento libre. Con esa conciencia de dificultad, defendió siempre el acceso de cualquier persona con ganas de bailar, incluidos tanto los niños y niñas como las mujeres y los hombres de todas las edades. Buscaba que se entendiera la danza como un lenguaje artístico más (como la música, la plástica, la literatura, la poesía, el teatro,..) aunque comprendía que, por desconocido o poco practicado como arte popular, se viera con cierta desconfianza, como algo ligeramente raro, elitista y hasta «peligroso». Pensemos que esta propuesta de una «*Danza libre, en una sociedad libre, para un hombre libre*» se generó en plena época del autoritarismo del peronismo.

Entrados los años 60 su colaboración con el dramaturgo y director teatral Oscar Fessler en el Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires (ITUBA), fundado por éste en 1959, se hizo muy significativa. Otro fructífero encuentro se produjo también en 1971 con Gerda Alexander (1908-1994), la creadora de la Eutonía, quien llegó a Buenos Aires invitada por Violeta Hemsy de Gainza, a través de la SADEM (Asociación Argentina de Educación Musical). Alexander estimuló en Patricia una profunda revisión y transformación de su método de trabajo, lo que influyó mucho en la orientación de sus prácticas y la proyección de lo que habría de ser su técnica de *sensopercepción*. Sus conversaciones alentaron sus investigaciones, pues coincidían en el modo de concebir al alumno como ser integral y en la búsqueda de un modelo interno que correspondiera a sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje.

En 1980 se creó el Profesorado Nacional de Expresión Corporal, una formación de tres años de duración con un título reconocido oficialmente.

Entonces, la gran motivación de Patricia era democratizar la danza, por así decirlo, e intentar acercar a las personas a esta actividad artística como otra forma más de expresión personal, de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo. Y para lograr esto desarrolló una metodología didáctica que implica el desarrollo de las capacidades enfocadas bajo las áreas de lo corporal, la comunicación y la creatividad. En donde se incentiva la identidad, la autoconciencia del alumno de su proceso como ser activo en su propia búsqueda, en el juego, la sensibilización, la observación, ser protagonista, creador y comunicador. Su concepto del ser humano de seres integrados, únicos y creativos y sus continuos mensajes de paz, convivencia, armonía, alegría, del goce por el juego, goce por el movimiento estaban siempre presentes en sus clases (Kalmár, L. 2003, 19).

Durante la década de los noventa del siglo XX Patricia consolidaría su pensamiento en varios frentes. Su personalidad de artista, creadora, renovadora y humanista se reveló como una defensora de la Educación para el Arte, interviniendo activamente en la asociación MAEPA, Movimiento Argentino de Educación a través del Arte. Promovió una concepción de Danza personal, creativa y social, siendo una luchadora infatigable en pos de una pedagogía hacia el desarrollo de un ser humano libre, creativo y transformador. Sus enseñanzas, gracias a su obra escrita y a sus numerosos cursos ofrecidos en España, han sido un maravilloso legado para la pedagogía de la Expresión Corporal española.

Patricia falleció repentinamente en enero de 1996 en San Carlos de Bariloche.

4. INFLUENCIAS DE PATRICIA STOKOE EN LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN ESPAÑA

Para Patricia Stokoe la Expresión Corporal-Danza se construye como un lenguaje patrimonio de todo ser humano y debe ser entendido y reclamado como tal. Es por ello que debe ser puesto al alcance de todos y que los docentes debemos esforzarnos en hacerlo llegar al máximo de personas, entendiéndolo como un camino para el desarrollo del potencial expresivo del ser humano.

La danza pensada como un producto único, la poesía corporal de cada individuo. Sabemos que si bien todo ser humano puede ser poeta, solo algunos llegarán a ser grandes poetas. Sabemos además que los grandes poetas no están para anular a todos los poetas sino para estimularlos. La poesía está en el ser humano, en todos, no solo en los grandes. De la misma manera pensamos que la danza está en todos, no solamente en los bailarines (Stokoe, 1984, 13-14).

El lenguaje de la Expresión Corporal está aún hoy silenciado y poco valorado. Otros lenguajes tienen una mayor amplificación y escucha. Se comprueba a todos los niveles de la sociedad. Nuestra sociedad, aun con ser la de la imagen, no asimila con facilidad la imagen del movimiento expresivo y la arrinconada, la margina. Pero Patricia Stokoe lo definía con gran claridad:

Aquí no se trata de ser o no bailarín, sino de aceptar y abrazar tu mundo corporal sensible y afectivo, de entrar en comunión contigo mismo, y desde allí despertar tus propias imágenes, metáforas y creatividad corporal. Todo esto por el simple placer de hacerlo como se dice en la filosofía de educación por el arte: «Hacer de tu propia vida una obra de arte». Es decir: tenemos el derecho, o incluso el deber, de conocer y vivenciar todos nuestros lenguajes, y la danza está incluida (no excluida) de entre ellos (Stokoe, 1987, 1).

Pienso que ya es hora de levantar el estado de sitio referente a la Expresión Corporal en la escuela. Empezar a mirar con actitudes menos cerradas, para re-estructurar el área expresiva en general: expresión corporal, musical, literaria y plástica. Valorar y contemplar en cada área todas las variantes y las diversas dinámicas para lograr su integración en un todo que es el juego creativo, pero conservando la idoneidad, personalidad y la esencia de cada uno de estos lenguajes (Stokoe, 1997, 40).

La Expresión Corporal que se imparte hoy en muchas clases de Educación Física de nuestro país es deudora de toda esta filosofía y práctica educativa. Porque todas las experiencias realizadas por Laban y Stokoe han sido adaptadas a las nuevas realidades de finales del siglo XX por personas de gran impacto en la Expresión Corporal española como Ana Pelegrín, que fuera profesora del INEF de Madrid durante más de 25 años. Su pedagogía bebía de las fuentes de ambos creadores y trasladó a las nuevas generaciones de profesores la esencia de esos principios. Muchos de ellos han servido de estímulo movilizador a los profesores de Expresión Corporal del siglo XXI para impulsar tanto la realización de los dos Congresos Internacionales de Expresión Corporal y Educación celebrados en los años 2003 y 2008, como de las Escuelas de Verano «Expresión, Creatividad y Movimiento» de Zamora y de la creación de la asociación profesional Actividad Física y Expresión Corporal (AFYEC).

Responsables en cierta parte de la continuidad del espíritu renovador de aquellas mujeres y hombres, hemos querido recuperar datos históricos que nos han llevado a reflexionar profundamente sobre el origen y el crecimiento de la Expresión Corporal en Europa y en particular en España. La continuidad que corresponde, como entonces, a personas concretas que han de seguir en lucha contra algunos estereotipos y actitudes conservadoras de la sociedad y que son, necesariamente, materia de otra comunicación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AKOSCHKY, J., Y COL. (1997), *Artes y Escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- BARIL, J., (1987), *La danza moderna*, Barcelona, Paidós.
- KALMAR, D. (2005), *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen.
- KALMAR, D. (2003), *Con los ojos del corazón: aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la Expresión Corporal*, en Galo Sánchez, Belén Tabernero, Javier Coterón, Concepción Llanos y Begoña Learreta (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento (31-47)*, Salamanca, Amarú.
- KALMAR, L. (2003), *Patricia Stokoe y la Expresión Corporal*, en Galo Sánchez, Belén Tabernero, Javier Coterón, Concepción Llanos y Begoña Learreta (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento (17-30)*, Salamanca, Amarú.
- LABAN, R. (1978), *Danza educativa moderna*, Buenos Aires, Paidós.
- LABAN, R. (2006), *El dominio del movimiento*, Fundamentos, Madrid.
- PARIS, C. Y BAYO, J., (1997), *Diccionario biográfico de la danza*, Madrid, Esteban Sanz.
- SÁNCHEZ, G., (2009) *La expresión corporal-danza en Patricia Stokoe*, en Galo Sánchez y Kiki Ruano (Coord.), *Expresión Corporal y Educación*, Sevilla, Wanceulen, 151-174.
- STOKOE, P. (1967), *La Expresión Corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana.

- STOKOE, P. (1974), *La Expresión Corporal y el adolescente*, Buenos Aires, Barry.
- STOKOE, P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el Docente*, Buenos Aires, Ricordi.
- STOKOE, P. Y OTROS (1978), *Educación y Expresión Estética*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- STOKOE, P. Y SCHÄCHTER, A. (1984). *La Expresión Corporal*, Buenos Aires, Paidós.
- STOKOE, P. Y HARF, R. (1984), *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*, Buenos Aires, Paidós.
- STOKOE, P (1987), *Expresión Corporal*, Buenos Aires, Humanitas ICSA Arte-Salud-Educación .
- STOKOE, P. (1997), *Patricia Stokoe dialoga con Violeta Gainza*, Buenos Aires, Lumen.
- WIGMAN, M., (2002), *El lenguaje de la danza*, Barcelona, Ediciones del Aguazul.

INFLUENCIAS ANGLOSAJONAS EN LOS CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Antonio Sánchez Martín

antoniosanchez@usal.es

Galo Sánchez Sánchez

galo@usal.es

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Las actividades extraescolares y complementarias constituyen un modelo de formación que interrelaciona aspectos, metodologías, funcionamientos y organizaciones tanto de la Educación Formal como de la Educación No Formal, e incluso de la Educación Informal, conectándose de manera más o menos eficaz en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje.

Esto se manifiesta de manera mucho más clara en el deporte, donde en múltiples ocasiones se confunde el campo de actuación y hasta las competencias educativas de cada sector, complementándose o no (centros educativos, escuelas deportivas, ayuntamientos, asociaciones, clubes, federaciones o entidades privadas).

A lo largo de la historia pedagógica reciente las actividades físicas y deportivas han ido adquiriendo un papel muy destacado tanto en la organización extraescolar como en los objetivos y contenidos de los programas oficiales de la Educación Física.

Cuando hablamos de influencias en educación, éstas han podido manifestarse de una manera total en un conjunto de estrategias o intervenciones, o sólo de forma parcial en aspectos puntuales del sistema educativo de un país.

Estas líneas tratan de plasmar cómo han repercutido las influencias inglesas deportivas en el conjunto de actividades físicas extraescolares en España, especialmente en los orígenes en cuanto a la aplicación de programas deportivos en contextos educativos.

Cuando participas en actividades físico-deportivas en contextos no habituales (campamentos o colonias de verano, talleres urbanos, exhibiciones, gimnastradas...) observas un alta correlación entre lo que ocurre en dichas situaciones con los fines que se persiguen en la Educación Física en cuanto a la adherencia del ser humano al deporte o lo práctica física para toda su vida.

Esto tiene que ver directamente con las corrientes de organización pedagógica derivada en este campo desde las islas británicas.

Por todo ello, vamos a intentar observar y plasmar estas influencias no como un todo absoluto, sino con el nivel de interrelación que han provocado en los contextos educativos españoles, a través de textos, reflexiones y opiniones de publicaciones anteriores como aproximación histórica de carácter pedagógico.

2. INFLUENCIAS ACTUALES

Las actividades físicas y el deporte se manifiestan en el mundo actual en múltiples vertientes: salud, educación, recreación, rehabilitación, terapia, competición...

Esto hace que los términos del deporte no aparezcan reflejados en nuestra sociedad de manera totalmente clara o explícita. Hoy en día se habla de deporte educativo, recreativo, competitivo, deporte para todos, deporte inclusivo o deporte adaptado, por citar algunos ejemplos. Esto conlleva que no exista un concepto totalmente definitorio de este tipo de manifestaciones sociales o individuales.

El deporte en nuestra sociedad ha tomado un papel relevante en el desarrollo y fomento de la calidad de vida de las personas. La práctica deportiva se realiza como un medio de integración social al mismo tiempo que colabora en el abandono de la rutina sedentaria, desarrollando conductas y hábitos de vida más dinámicos y saludables.

En este sentido, las actividades físicas se consideran como un medio educativo privilegiado, porque desarrolla al ser en su totalidad, pero también en función de sus propias características personales, ya que su desarrollo permite una adaptación al entorno y a los condicionantes de sus ejecutantes.

El carácter integral de la educación es universalmente reconocido, intentando conjugar a través de la Educación Física escolar y del deporte conductas de cuerpo sano y equilibrado, aptitud para la acción, y valores morales.

Esto ha obligado a los legisladores educativos a ir estableciendo paulatinamente la actividad física y el deporte dentro de los currículos oficiales, bebiendo de la filosofía inicial de los «School» ingleses.

Así, por ejemplo, el Real Decreto 1513/2006 del Ministerio de Educación y Ciencia, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, establece prescriptivamente dentro de los contenidos un bloque titulado *Juegos y actividades deportivas*.

Este bloque está subdividido, a su vez, en apartados que demuestran ampliamente la correlación interdisciplinar que estamos determinando para este tipo de actividades, tales como:

El juego y el deporte como elementos de la realidad social; participación en juegos e iniciación a la práctica de actividades deportivas, descubrimiento de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición; respeto hacia las personas que participan en el juego y rechazo hacia los comportamientos antisociales; comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas, valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y del esfuerzo en los juegos y actividades deportivas.

Como podemos observar de la lectura de este bloque de contenidos, el juego posee un lugar determinante en los procesos de aprendizaje del alumno, tal y como ocurre en las corrientes deportivas de origen inglés.

Todo ello invita a descubrir en los modelos de actividad extraescolar inglesa propuestas didácticas alrededor de un eje central sobre el que debe girar la actuación docente: EL JUEGO.

Es a través de este elemento como el discente (alumno) descubre sus posibilidades motrices, conforma su propia realidad corporal, se siente atraído por los contenidos, despierta interés y motivación por la práctica, establece la base de sus relaciones sociales, se divierte, actúa...

En definitiva, genera multitud de experiencias a partir de las que evoluciona en su aprendizaje. Es por esta razón, que nuestra programación intenta ser, lo que podríamos denominar, «*una aventura motriz constante*», en la que el alumno participe, disfrute y progrese de forma lúdica.

Para concretar una coherencia metodológica entre lo que se pretende y lo que realmente se hace se establecen unas pautas metodológicas basadas en las orientaciones didácticas del currículo, y que se concretan de la siguiente manera:

- *Planteamiento integrado de la Educación Física en la Educación Primaria*, con interrelación de contenidos propios con los de otras áreas de conocimiento.
- Programación de actividades *con arreglo a las capacidades de los alumnos*.
- *Progresión en las actividades*, en consonancia con las dificultades de asimilación y comprensión que encuentren los alumnos.
- Favorecer la *actividad reflexiva y la implicación cognitiva* de los alumnos sobre los conocimientos y las habilidades que se obtienen de la práctica.
- Favorecer y aumentar la *motivación intrínseca* del alumno hacia el aprendizaje, y plantear nuevos retos que mantengan la predisposición para aprender.
- Crear un *ambiente de afectividad* que el alumno debe conocer y potenciar.
- *Aprovechar al máximo las posibilidades espaciales, las instalaciones y los materiales*, para hacer lo más rica posible la actividad motriz.
- Valorar continuamente *el posible riesgo físico* de algunas actividades para introducir factores de corrección sobre las mismas.
- Valorar y potenciar el *pensamiento creativo*, huyendo de las respuestas estereotipadas.
- Emplear el *elemento competitivo presente en el juego como medio educativo*, no como fin primordial del mismo (orientación hacia la tarea, no hacia el logro).

Pero no podemos afirmar que el peso específico del deporte en España lo tengan las instituciones educativas, pues los organismos oficiales locales y autonómicos sólo poseen competencias en materia de planificación y desarrollo de las competiciones inter-escolares.

A diferencia del modelo anglosajón en que el deporte gira principalmente en torno a los centros de enseñanza, tanto Escuelas como Universidades, en España no debemos olvidar que el tejido asociativo de carácter deportivo gira mayoritariamente en torno a los Clubes y Federaciones deportivas.

Esta es la razón fundamental de que las federaciones deportivas en España tengan una gran relevancia en la organización de las actividades físicas, interviniendo incluso en espacios y entornos plenamente escolares. Cabe reseñar que la Ley del Deporte atribuye en España hasta competencias formativas a las federaciones para la titulación de monitores o entrenadores.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A pesar de que el deporte como concepto se forma en las lenguas de origen latino entre los siglos XI al XIII (refiriendo su significado principal al juego, al ejercicio físico y a diversos ejercicios competitivos), su itinerario más trascendental fue su traslado a las islas británicas, donde este concepto y su mundo adquiere fuerte arraigo (ya desde el siglo XIV aparece este término en importantes autores como Geoffrey Chaucer, y posteriormente en Shakespeare o Byron).

El significado principal de la palabra en inglés se ha perpetuado, ya que los diccionarios ingleses la denominan con el significado de divertirse si hacen referencia a ella como verbo, o como pasatiempo si la interpretan como un sustantivo.

El juego, la rivalidad, el esparcimiento, la diversión o la competencia se conjugan hace siglos en la lengua inglesa a través del término «sport».

El «sportsman» aparece definido en el siglo XVIII con un significado que va más allá del hombre que practica deporte para señalar un estilo de comportamiento, una excelencia, buenos modales, corrección, respeto, control, *fair play*, con una gran coincidencia con otro concepto inglés muy significativo («gentleman»), tal como apunta Ulmann.

La evolución habida entre los siglos XI al XVII es relativamente escasa comparándola con la que va a tener lugar en los siglos XVII al XX. Sin intentar simplificar excesivamente la concreción de los hechos, se pueden señalar algunos sucesos histórico-culturales que ejercieron un importante impacto en la evolución del deporte, y determinaron su avance y enriquecimiento en el siglo XX.

El deporte comienza su recorrido en los currículos escolares sobre 1820, formando parte del proyecto educativo en las «*Public Schools*» inglesas. Con una fuerte intencionalidad moralizadora, el deporte nace con la intención de controlar el tiempo libre de los alumnos, así como de reducir la agresividad y la violencia de los internados, con pautas de reglamentos deportivos que los propios alumnos iban creando y modificando, hasta que en 1850 comienza a surgir una mayor institucionalización de la práctica deportiva con la creación de asociaciones o federaciones.

La aparición del deporte en las «*Public Schools*» es un hecho muy relevante en relación al contexto de las situaciones y particularidades de la sociedad actual, ya que las funciones que se le atribuyen al deporte en sus orígenes, como práctica escolar, no aparecen muy alejadas de las que están presentes en el pensamiento colectivo postmoderno cuando se trata de la extensión de la práctica deportiva en el ámbito educativo.

Sin embargo, a pesar de la importancia de las «*Public Schools*» en el origen del deporte en el currículo escolar, en sí mismo no significó la exportación desde las islas británicas al continente, sino que para ello fue determinante la aparición de un nuevo fenómeno: la restauración de los Juegos Olímpicos.

Aunque desde sus inicios el deporte ha sido concebido como portador de valores morales y éticos, con un gran potencial educativo y socializador, muy relacionado con la salud corporal, la instrumentalización que se ha hecho del mismo lo han convertido también en una actividad muy cuestionada moral, educativa y socializadamente, llegando algunos a cuestionar muchos de sus beneficios saludables.

Desde algunos planteamientos educativos se ha criticado el excesivo protagonismo que ha adquirido la victoria o el récord (de raíz inglesa), el carácter mecanicista, eficientista, utilitario y selectivo que ha adoptado su práctica, la pérdida en ciertos casos del elemento lúdico, la aparición de patologías o trastornos asociados a la actividad física, u otras circunstancias similares.

Desde otras posiciones se mira al deporte como una construcción histórica que contribuye a reproducir el orden social existente, se contempla a éste como un medio transmisor de valores de la clase dominante.

Así pues, el deporte ni ha existido desde siempre en los centros educativos ni ha tenido en todo momento los mismos objetivos o planteamientos, pudiendo decirse que ha formado parte de los currículos escolares, de manera progresiva, a partir de la primera década del siglo actual, conviviendo con otros contenidos en mayor o menor medida.

4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MODELO DEPORTIVO INGLÉS

Las islas británicas han poseído una influencia esencial en el efecto y desarrollo del deporte moderno.

De un deporte popular, prácticamente existente en todos los países, se pasará a una manera de entender el deporte, mezcla de promoción, integración social y pedagogía, que se conforma principalmente en Inglaterra entre los siglos XVIII a XIX.

La ociosidad de las clases aristocráticas británicas, como consecuencia de la progresiva ausencia de las responsabilidades políticas y guerreras, a partir de Cromwell, les impulsa a realizar una serie de actividades de tipo deportivo, como la caza, la esgrima, la equitación, etc.

La alta burguesía con su dinero impulsa estos cotos deportivos, y halla en ellos su integración y afirmación social.

Estas realidades sociológicas aparecen plenamente decantadas en el siglo XIX, en el que se estructuran las formas básicas del deporte moderno, con el esplendor de los grandes clubs, la delimitación, codificación y reglamentación de los distintos deportes, la instauración de las grandes pruebas de «cross country», remo, equitación, tenis, hockey, cricket, pugilismo, nace el fútbol actual, se estructuran las primeras federaciones de deportes específicos.

Este entendimiento asociativo y de aglutinamiento sociológico del deporte se extiende a otros países merced al poderoso influjo económico, espiritual y social de Inglaterra.

A esta realidad del deporte británico se asocia otro movimiento simultáneo: la aparición de una verdadera pedagogía deportiva, descubrimiento los valores pedagógicos en la práctica deportiva.

En principio este suceso fue mera consecuencia del desarrollo deportivo aristocrático-burgués, pero en la personalidad del director del Colegio de Rugby («*Rugby Schools*»), Thomas Arnold y en otros movimientos interesantes como los «*Muscular christian*» cobran especial significación.

El «Deporte» se convierte en un mundo en pequeño. El «*steam*» deportivo es un aprendizaje de vida, del hábito de colaboración con los compañeros de equipo se adquirirá el hábito ciudadano de la convivencia o del juego limpio ... como máximas

arnoldianas que dejaron abiertas al deporte moderno una serie de posibilidades y efectos educativos que han llegado hasta nuestra época contemporánea y hasta nuestro sistema educativo español.

Estos efectos pedagógicos tendrán trascendencia a muchas de las organizaciones deportivas de fines del siglo XIX, y siguen siendo hoy válidas para la estructuración de un deporte profundamente humano, integrador y equilibrador.

Precisamente fue la obra pedagógico-deportiva de Arnold, y sus consecuencias educativas, la que influyó de manera decisiva en el espíritu del Barón de Coubertin durante su período de estancia en Inglaterra para la restauración de los Juegos Olímpicos de la era moderna.

Por otra parte, mucho de ese espíritu arnoldiano se sigue reflejando en las metodologías españolas e inglesas actuales de intervención educativa tanto en el deporte escolar como en las actividades extraescolares.

Situándonos en un contexto más cercano en el tiempo, a continuación presentamos un extracto, a modo de ejemplo, sobre un estudio comparativo del profesor Santiago Romero Granados (catedrático de Expresión Corporal en la Universidad de Sevilla) sobre el papel del deporte en el currículum de la Educación Física en Inglaterra y Gales, desarrollado en su ponencia «*Nuevos retos desde el currículum de Educación Física en la formación deportiva escolar*» dentro del Congreso «Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio», celebrado en Santander (2001).

Estudio comparativo: El Currículum de la Educación Física en Inglaterra y Gales:

En Europa, países como Alemania, Francia, Portugal o Inglaterra adoptan el currículum de Educación Física con una mayor presencia del Deporte.

En estos momentos y de acuerdo con el tratado de Bolonia, en muy poco tiempo el perfil de los maestros tendrá una dimensión europea en su formación, y aunque podemos decir que en España el currículo de la Educación Física en primaria es de los más desarrollados de Europa, exponemos un ejemplo, el de Inglaterra, para comprobar cómo se contempla el deporte de una forma abierta y orientado a la salud, hábitos, ... sin ningún tipo de reparo.

Etapas y requisitos comunes

Este currículum pertenece al período escolar obligatorio en la «maintained schools», incluso en la «maintained school» subvencionada y la «special maintained school» subvencionada.

EDADES CURSOS

Key Stage 1 5 -7 1-2

Key Stage 2 7-11 3-6

Key Stage 3 11-14 7-9

Key Stage 4 14-16 10-11

Para cada asignatura y cada etapa, los planes de estudio concretan lo que los alumnos/as deben aprender, las finalidades y el modelo esperado de formación del alumno/a.

En cuanto a los requisitos comunes y generales de la Educación Física (Key Stages 1-4), se trata de que los alumnos participen en el continuo proceso de planificar, ejecutar y evaluar. Eso se aplica en cada campo de actividades.

Los siguientes requisitos se aplican en la enseñanza de la educación física en cada uno de los «key stages».

Para promover actividades físicas y un estilo de vida sano, a los alumnos se les debe enseñar a:

- a) Estar físicamente activos.
- b) Adoptar la mejor postura posible y usar apropiadamente el cuerpo.
- c) Comprometerse en actividades que desarrollen la salud cardiovascular, flexibilidad, fuerza muscular y resistencia.
- d) La necesidad de aumentar la higiene personal en relación a una gran actividad física.

Para desarrollar actitudes positivas, a los alumnos se les debe enseñar a:

- a) Observar las reglas del juego limpio, la competición honrada, y una buena actitud deportiva como participantes individuales, miembros del equipo y espectadores.
- b) Hacer frente al éxito y a las limitaciones de la ejecución.
- c) Intentar, duramente, de consolidar su ejecución.
- d) Ser atento con los otros y el entorno.

Para asegurar la práctica segura, a los alumnos se les debe enseñar a:

- a) Responder rápidamente a las instrucciones.
- b) Reconocer y cumplir las principales reglas, leyes, códigos, normas de conducta y procedimientos de la seguridad en las diferentes actividades o eventos, durante los entrenamientos y la competición.
- c) Los riesgos del uso de ropa, calzado y colgantes inapropiados, y por qué se usa ropa, calzado y protección especiales para las diferentes actividades.
- d) Alzar, llevar, situar y usar el equipo de forma segura.
- e) Calentar antes de cada ejercicio y saber cómo se recupera después.

Planes de estudio

A continuación nos referiremos al Key Stage 1 y 2, ya que el 3 y 4 se corresponden con la Etapa de la Enseñanza Secundaria en España.

KEY STAGE 1

En cada año del «key stage», a los alumnos se les debe enseñar tres bloques de contenidos: Juegos, Actividades Gimnásticas y Baile, utilizando tanto el espacio interior como el exterior cuando sea apropiado. Además, las escuelas pueden elegir Natación en la etapa 1 (key stage 1), utilizando el plan de estudios de la segunda etapa (key stage 2).

Nosotros sólo nos ceñiremos a la parte correspondiente al Juego y Deporte.

1. Juegos

- a) Juegos de competición sencillos, cómo se juega individualmente y, cuando estén preparados, por parejas y grupos pequeños.
- b) A desarrollar y practicar una amplia variedad de posibilidades de lanzamientos (incluido lanzar, golpear, rodar y botar), recibir, desplazamientos con balón, y con otros tipos de material parecido.
- c) elementos de juegos los cuales incluyen correr, cazar, esconderse, evitar al contrario, y tomar conciencia del espacio y de los otros jugadores.

2. Actividades Gimnásticas

3. Baile

KEY STAGE 2

Los bloques de contenidos son Juegos, Actividades Gimnásticas y Baile, Atletismo, Actividades en la Naturaleza y Natación.

1. Juegos

a) Entender y jugar juegos de campo reducido y las versiones simplificadas de los juegos competitivos conocidos, tanto de equipo como individuales.

b) Las habilidades y principios generales, incluidos ataque y defensa, en invasión, recibir/golpear, red/pared y juegos de diana.

c) Mejorar las habilidades de mandar, recibir, golpear y caminar con un balón en los juegos mencionados arriba.

2. Actividades Gimnásticas y Baile

3. Natación

a) A nadar sin ayuda, de forma adecuada y segura, al menos 25 metros.

b) A desarrollar la confianza en el agua, y cómo se puede descansar, flotar y adoptar las posiciones de apoyo.

c) Una variedad de formas de propulsión, utilizando los brazos o las piernas, y como desarrollar brazadas de natación eficientes y efectivas, tanto de espaldas como de frente.

d) Los principios y habilidades de la seguridad y la supervivencia en el agua.

5. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Derivado de lo indicado en los diversos apartados anteriores se observa que las actividades deportivas no pueden encasillarse en un solo modo de ejecución, y que la filosofía inglesa de deporte ha influido notablemente en las propuestas de actividad físico-deportiva escolar de los centros españoles.

Es importante volver a destacar que el deporte, según el campo de aplicación, abarca tres áreas diferentes: por un lado, el ámbito escolar, donde se debe valorar no sólo el aprendizaje de ciertas destrezas, sino también el esfuerzo realizado, la cooperación, etc. Por otro lado, en el ámbito del ocio, donde se trata de aplicar destrezas, pero centrado en los aspectos de salud y recreación. Y por último, el deporte de alto rendimiento, que pretende conseguir mejoras en el resultado, utilizando mucho tiempo en la preparación, con una gran selección de talentos y con alta dedicación profesional. El primero de ellos, el deporte en el ámbito escolar, es el que puede servir de base a los dos últimos casos y una adecuada presentación proporcionará practicantes futuros tanto en el deporte-ocio como en el deporte profesional de élite.

El concepto deporte está íntimamente relacionado con la sociedad que lo desarrolla, es por lo tanto, un fenómeno social. Esto implica que haya ido evolucionando desde su nacimiento a lo largo de la historia, si bien antes se centraba su definición en su aspecto lúdico, ahora tiende a dársele un sentido competitivo y de ejercicio físico (Cagigal, 1.979).

En este sentido, podríamos resumir indicando que las influencias expuestas han desembocado en propuestas de intervención práctica muy divergente, que va desde lo estrictamente competitivo hasta las actividades más placenteras o meramente lúdicas.

A nivel de competición inter-escolar las competencias están en manos de las comunidades autónomas, de las diputaciones provinciales y de las corporaciones locales, bajo la supervisión del Consejo Superior de Deportes, con una estructura que, en la mayoría de los casos, sigue estructurando la participación por categorías.

Sin embargo, son cada vez más los organismos y centros escolares que abogan por nuevos modelos de organización, basados en conjugar aspectos lúdicos y participativos al estilo de las propuestas pedagógicas del deporte recreativo. Incluso aparecen cada vez más escuelas deportivas dentro de la organización o de los proyectos educativos de los propios centros de enseñanza formal.

Por otro lado, está surgiendo una necesidad imperante de impartir tanto la Educación Física como las actividades extraescolares en lengua inglesa, por el influjo de la tendencia a la enseñanza bilingüe, que probablemente tenga más que ver con el desarrollo de competencias lingüísticas e idiomáticas que con la actividad físico-deportiva en sí misma.

José Devís (1996, p.38 y ss.) hace una estupenda síntesis de los antecedentes y situación actual sobre la enseñanza de los juegos deportivos que nos puede servir como pie para realizar un análisis y crítica sobre la enseñanza del deporte. En su recopilación el autor cuatro diferentes líneas: la española, la alemana, la francesa y la británica con los autores y aportaciones más significativas sobre la enseñanza del deporte. Para terminar se comenta un nuevo enfoque de enseñanza de los juegos deportivos con sus fundamentos teóricos que se resumen en los puntos siguientes (Devís, 1996, p.43):

- La consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona al participar en un juego deportivo, es decir, el conocimiento práctico.
- La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.
- El aprendizaje motor en los juegos deportivos.
- Los juegos modificados como actividades para la comprensión.
- Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos.

Para finalizar, queremos resumir insistiendo en que no existe un único modelo de actividad físico-deportiva, aunque cualquier sistema educativo debería situarse en los paradigmas en los que el deporte se encuentre siempre al servicio de la persona, y nunca la persona al servicio del deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D.: La iniciación deportiva y el deporte escolar. Inda, Barcelona, 1995.
- B.O.E. (08/12/2006): REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. nº 293. pp. 43075-43080.
- CASTEJÓN OLIVA, F.J.; AGUADO GÓMEZ, R., GARCÍA BAYOD, A.: «Iniciación deportiva, ¿Qué sabemos hasta ahora y qué podemos hacer?». En I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas y Patronato Municipal de Deportes. Dos Hermanas, Sevilla, 2001, pp. 477-490.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES.: Deporte escolar. Madrid, 2000.
- C.O.P.L.E.F.: Manifiesto sobre educación física y deportes por organismos internacionales. CO-PL.EF.Serie divulgación nº1, Madrid, 1979.

- DEVÍS, J.: Educación física, deporte y currículum. Ed. Visor, Madrid, 1.996.
- DEVÍS, J.: «Deporte, educación y sociedad: hacia, un deporte escolar diferente». Revista de Educación, nº 306 (1995), pp. 455-472.
- DÍAZ SUÁREZ, A. y MATÍNEZ MORENO, A.: «Deporte escolar y educativo» <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 67 – (2003)
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.: Actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Madrid, MEC, 1996.
- MORENO, A, y MARTÍN, J.M.: «El deporte escolar en la red». En I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas y Patronato Municipal de Deportes. Dos Hermanas, Sevilla, 2001, pp. 283-294
- MUÑOZ, E.; SANTOS-ROSA, F.J.; FERNÁNDEZ NORIEGA, F.; SÁNCHEZ MARTÍN, A., y ORTIZ, R.: «Problemas y soluciones para lograr la máxima inclusión y participación deportiva. Un ejemplo basado en el atletismo». En I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas y Patronato Municipal de Deportes. Dos Hermanas, Sevilla, 2001, pp. 465-476.
- ROMERO GRANADOS, S.: Contenidos de la Educación Física en la Escuela. Wanceulen. Sevilla, 1993.
- ROMERO GRANADOS, S.: «Nuevos retos desde el currículum de Educación Física en la formación deportiva escolar». En MAZÓN, V. (coord.) Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio. A.D.E.F. Cantabria y Universidad de Cantabria, Santander, 2001, pp. 29-43
- SÁNCHEZ, G.; COTERÓN, J.; GIL, J.; SÁNCHEZ, A.: El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca, Amarú Ediciones, 2008.
- SÁNCHEZ MARTÍN, A.; MUÑOZ UBIDE, E.; FERNÁNDEZ NORIEGA, F.: «La creación de espacios de fantasía en educación física. Una experiencia práctica con alumnos/as del tercer ciclo de Educación Primaria». En MAZÓN, V. (coord.) La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional. A.D.E.F. Cantabria y Universidad de Cantabria, Santander, 2001, pp. 109-116
- WIECZOREK, E.: Solidaridad olímpica. Documentos de los primeros simposios de la organización y dirección del deporte: «Olympic Solidarity. Problems of Sports Organisation and Management». Comité Olímpico Internacional e INEF de Madrid. Ministerio de Cultura, Burlada (Navarra), 1977.

**Influencia de Inglaterra en la educación iberoamericana.
Discursos y prácticas**

EUROPAS: REPRESENTACIÓN DE LA POBLACIÓN EN MANUALES ESCOLARES DE GEOGRAFÍA, COLOMBIA (1970-1990)

Patricia Cerón Rengifo

Departamento de Sociales. Universidad de Nariño, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones de la Historia de la Educación y los Estudios Críticos del Discurso han mostrado que los manuales escolares promueven una visión y un sentido de lo social, que de manera explícita o implícita, expresan la ideología dominante en el campo educativo (Choppin, 2000, Guereña *et al.*, 2005, Atienza, 2007). Una estrategia básica del discurso ideológico de identidad de los grupos sociales consiste en hacer una autorrepresentación positiva y una representación negativa de los **otros** (Van Dijk, 2008). Así, en los manuales escolares publicados en Latinoamérica y España, es frecuente encontrar un discurso eurocéntrico que presenta a Europa y a los europeos en oposición a los no europeos, de tal forma que la cultura Europa aparece con características valoradas en forma positiva, como ser rica, civilizada, tecnológica, avanzada, moderna y democrática, representante de los mayores y mejores logros de la humanidad, en relación con la cultura de otras poblaciones que han sido dominadas, con las que se mantienen conflictos y con los inmigrantes (Véase por ejemplo, Atienza, 2007; Herrera *et al.*, 2003; Lo Russo, 2009; Morales & Lischinsky, 2008; Van Dijk, 2009). Dado el hecho que en la misma Europa hay diversidad cultural, desigualdad social y diferencias de poder entre los países que componen el continente, nos preguntamos ¿cuáles son las formas de representación sobre la población al interior de Europa, en los manuales escolares?

En una primera aproximación a la pregunta a través de los manuales escolares publicados en Colombia, entre 1970 y 1990, se examinó la representación de la población de Europa en una muestra de seis manuales escolares de geografía universal, destinados al octavo grado, correspondiente a la enseñanza secundaria. Se trabajó como contenidos específicos, aquellos que estaban bajo los títulos que registrarán las palabras población y economía, en la unidad Europa. Específicamente, se seleccionó

y registró en formato digital, la información que nombraba, clasificaba, caracterizaba y jerarquizaba a los colectivos que se distinguían dentro de la población, obviando del registro de los textos complementarios. Siguiendo el planteamiento de Quijano (2002), según el cual, la clasificación social se hace de acuerdo con la distribución de poder en la sociedad, se sugiere que el discurso de los manuales escolares expresa una representación jerarquizada de la población de Europa, dentro de la cual, las posiciones más altas del esquema de clasificación se asignan a Europa Atlántica y a la sociedad industrializada, a quienes se les adjudica una mayor valoración en la representación, en oposición a grupos étnicos, campesinos, Irlanda, parte de Europa Central, Europa Mediterránea y Europa Oriental.

2. LA POBLACIÓN DE EUROPA EN MANUALES ESCOLARES DE GEOGRAFÍA UNIVERSAL, COLOMBIA (1970-1990)

La clasificación de la población en el discurso de la muestra de manuales escolares de geografía universal se organiza con base en la idea de raza, jerarquizando las categorías raciales de la siguiente manera: *blanca/ amarilla/ negra*. La población de Europa se presenta como resultado del cruce de grupos raciales pertenecientes a la raza *blanca* y *amarilla*, provenientes de Asia, como los indoeuropeos o arios, semitas y mongoles, que modificarían a los pueblos asentados en lo que es la actual Europa, calificados como primitivos o autóctonos, como se menciona en la siguiente cita:

La población europea actual es el resultado del cruce de varios grupos raciales procedentes casi en la totalidad, de Asia, como los indoeuropeos o arios, los mongoles y semitas, subdivididas en grupos que penetraron en diferentes oleadas, modificando completamente los pueblos autóctonos. En el cuadro resumen pueden verse los principales grupos raciales que originaron la población actual, que pertenecen a los troncos blanco y amarillo, pues, el negro no ha desempeñado ningún papel significativo como elemento racial, del continente citado, a pesar de la proximidad con África¹.

La categoría racial *blanco* se presenta como dominante en Europa, y se mencionan algunos grupos descendientes de la categoría *amarillo*. Dentro de la categoría *blanco* se hace una subdivisión en troncos raciales que básicamente está conformada por nórdicos, germánicos, mediterráneos y eslavos, con presencia de otros grupos considerados no relacionados con los grupos anteriores como los vascos, celtas y griegos. Se mencionan características biológicas e históricas para diferenciar a cada uno de estos grupos y hay cierta distribución espacial de dichos grupos, los nórdicos en el norte, los mediterráneos en el sur, los eslavos en el oriente, los germánicos en el occidente y centro, si bien, en una misma región puede asociarse a varios de ellos. Esta clasificación por subgrupos raciales, a veces otorga una mejor posición a germánicos y nórdicos, aunque en general, al parecer, se da menos valor a los grupos raciales para establecer jerarquías sociales al interior de Europa, en comparación al mayor peso que cobra la idea de raza cuando se usa para diferenciar a los europeos de los no europeos. A cambio, se utilizan más, variables relacionadas con características sobre los modos de vida, como puede observarse en la siguiente cita:

a) La Europa del Norte y el Noroeste, de agricultura intensiva a base de equipos mecanizados, de grandes fábricas y comercio activísimo. Es la de los países desarrollados donde la población disfruta

un alto nivel de vida y las ciudades sobrepasan el millón de habitantes. b) La Europa Meridional, de agricultura intensiva practicada con animales de tiro y métodos tradicionales. Allí escasean las grandes fábricas y sobreviven los talleres artesanales. Es la región de países donde el nivel de vida, si bien mucho más alto que el de Asia, es más bajo que en el norte y noreste de Europa. c) La Europa Central y Oriental, una región de transición. En ciertas partes predominan la agricultura intensiva y la gran industria, mientras que en otras, especialmente en las del este, la mecanización de los cultivos y la industrialización marchan lentamente. Esta es la Europa que sufre hoy las transformaciones más profundas².

El nivel socio espacial más general de jerarquización de la población de Europa, se hace a través de una división regional, de manera que no hay una Europa sino varias Europas: atlántica, nórdica, central, mediterránea y oriental. Los límites de cada región varían en los manuales escolares. A veces se hace una separación entre Europa Occidental capitalista y Europa Oriental comunista. Se establece una jerarquización de las regiones de Europa, que sitúa en la cima a Europa Atlántica, seguida de Europa Central (más bien la parte oeste) y finalmente, Europa Oriental y Mediterránea. Al interior de las regiones algunos países como Irlanda y, las poblaciones étnicas y campesinas son menos valoradas.

2.1 EUROPA ATLÁNTICA

Europa Atlántica puede aparecer separada como Europa Atlántica y Europa Septentrional. Europa Septentrional o Nórdica cobija a países como Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia. Los nórdicos, normandos o escandinavos se representan positivamente como población civilizada, democrática, con una política social avanzada y un alto nivel de vida, educados, sin analfabetismo, con buena alimentación, vestimenta elegante y viviendas cómodas. Son identificados con criterios como poca densidad de población, religión protestante, lenguas germánicas y con una tradición cultural común que incluye un folklor basado en leyendas fantásticas. Los finlandeses son considerados descendientes de pobladores mongólicos, enmarcados en la categoría de raza *amarilla*, pero asimilados culturalmente a la población etiquetada en la categoría raza *blanca*.

Los pueblos nórdicos son, a excepción de los finlandeses, descendientes de los normandos o vikingos, pertenecientes al grupo racial germánico. Los finlandeses son descendientes de pobladores mongólicos, pero asimilaron las costumbres de los suecos. (...). Los escandinavos se distinguen del resto de Europa por ciertas características, a saber: (a) Una tradición cultural común. Los suecos, noruegos, islandeses y daneses hablan lenguas germánicas afines y practican la religión protestante. Los finlandeses, aunque hablan una lengua de origen asiático, adoptaron la religión de sus vecinos y sus costumbres y características comunes. (b) un alto nivel de vida. La Europa septentrional es de las regiones más civilizadas del continente y del mundo. Sus habitantes están bien alimentados, viven con elegancia y viven en cómodas viviendas. La instrucción llega a todo el pueblo y en estos países casi no existen analfabetos. Islandia se distingue por ser la única nación del mundo donde todos sus habitantes saben leer y escribir. Los agricultores, obreros de fábricas, mineros y pescadores reciben enseñanza técnica y especializada para sus actividades. (c) Una región democrática y de grandes progresos sociales. En esta zona del mundo se practica desde tiempo atrás la democracia. La política social es de las más avanzadas del mundo³.

Dentro de esta Europa, se impone un proceso de alteridad a la población llamada lapones, mediante su adscripción a la categoría *amarillo* y la caracterización del modo

de vida, descrito someramente por su economía. Camacho y otros (1975: 58) manifiestan que: «En el norte de Escandinavia existe un grupo primitivo representado por los lapones, pueblo de raza amarilla, nómadas, criadores de renos y pescadores».

Europa Atlántica incluye a Reino Unido, Alemania Occidental, Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Luxemburgo e Irlanda. Junto a la población de la región escandinava, es la mejor representada, legitimándose en el discurso su posición dominante en el poder europeo. Se representa haciendo énfasis en los aspectos positivos, en especial con las marcas de la modernidad (ciencia, técnica, racionalidad) y silenciando los negativos. Constituye el **nosotros** con referencia a Europa, se autocomprende como una población con un alto nivel de vida, culta, democrática y ubicada en la cima de la civilización debido a sus cualidades constitutivas:

La región Atlántica goza en general, con la región escandinava, del más alto nivel de vida. Además está formado por los pueblos más cultos y es allí donde la civilización ha alcanzado su mayor cima. Lo anterior ha influido profundamente en las costumbres de estos pueblos. La familia es la célula básica, igualmente son importantes las asociaciones políticas y laborales, de modo especial en las naciones de gobierno republicano. Aun cuando las concentraciones humanas están en las zonas industrializadas, hay países como Holanda en donde la vida del campo sigue teniendo importancia por tratarse de naciones de economía agrícola y ganadera esencialmente.

La población de la región se define como descendiente de varios troncos raciales. En primer lugar los arios, que se consideran el elemento principal de los pueblos germanos, en segundo lugar los pueblos del mediterráneo con mezcla de pueblos latinos y fenicios, en tercer lugar, los celtas. Con presencia también de los nórdicos:

En el poblamiento de la región atlántica intervinieron varios pueblos: En primer lugar los arios que, procedentes del medio oriente, posiblemente de la región Ario-armenia y Caucásica, ocuparon el centro de Europa, constituyen el elemento principal en los pueblos germanos como Alemania, Austria, parte de Bélgica, Holanda y parte de Francia. En segundo lugar las razas Mediterráneas como los galos, los iberos, los lusitanos y las mezclas de pueblos latinos y fenicios. En tercer lugar el pueblo Celta que, como se dijo antes, ocupó las regiones costaneras del Atlántico y la zona Alpina. No faltó además la influencia de la raza "nórdica", que ocupa los países escandinavos, pero que también se encuentran en Holanda, Francia, Bélgica, aun cuando en poca proporción⁴. (Parra, 1978: 139)

Europa Atlántica se representa con el modelo demográfico indicador del desarrollo, alta densidad de población, bajas tasas de natalidad y mortalidad, con un alto nivel de vida expresado en buena alimentación y vestimenta, vivienda confortable y mayor urbanización. La población urbana es mejor valorada que la campesina de quien Parra (1978: 140) plantea que «sigue vistiendo su tradicional chaleco, sus pantalones cortos en el verano y las mujeres falda amplia y blusa de encajes» en oposición a la elegancia en el vestir de los urbanos:

La Europa Atlántica es, después de Asia de los Monzones, el hormiguero humano más grande del mundo. A diferencia de los pueblos del Asia y África, sus habitantes están bien alimentados y bien vestidos; solamente la vivienda deja a veces que desear y no es tan confortable como la norteamericana. (...). En Gran Bretaña es donde más se advierte la superpoblación urbana. Es el país más urbanizado de Europa (...). Al mismo tiempo, Gran Bretaña es uno de los países de más fuerte emigración. En Irlanda (Eire) por el contrario, su población se ha reducido a la mitad de un siglo. Las persecuciones religiosas y el tratamiento que los ingleses propietarios de sus tierras daban a los irlandeses, determino, desde entonces, una fuerte emigración hacia Canadá y Estados Unidos. A estas causas se agregó una pobreza extrema en el siglo pasado, la cual diezmo la población y determinó que cientos de miles de habitantes marcharan del país⁶.

Su alto nivel de desarrollo se atribuye a cualidades propias como la abundancia de recursos naturales, elevada fertilidad de la tierra, las grandes ciudades, la concentración industrial, la alta densidad de población y a su población. Se relaciona a la región con la civilización basada en actividades marítimas, gran actividad económica y comercial, alta industrialización, grandes rendimientos, agricultura y ganadería intensiva, alta mecanización, mano de obra especializada, cultivos trabajados en forma científica y tecnología moderna. En especial, se valora positivamente a los británicos, mientras que los irlandeses son los menos valorados. Los británicos se caracterizan como trabajadores infatigables, metódicos, industriosos, emprendedores, negociadores, progresista, grandes deportistas (golf, fútbol, carreras de caballos), poseedores en el pasado de un gran imperio colonial, con una superpoblación urbana, con una agricultura modelo articulada a la ciencia y a la mecanización, con técnicos especializados, sin campesinos y en tierras escasas. En contraste, los irlandeses se definen como descendientes de los celtas, calificados éstos como un pueblo primitivo que no fue parte del imperio romano, ni ocupado por los germanos; con características propias como poca población, alta inmigración, costumbres tradicionales, apego a la religión católica, amantes de la vida familiar, pobres, dedicados a las labores agrarias, con escasas industrias y bajos recursos minerales. Es decir, que al interior de la categoría Europa Atlántica se establece una jerarquización social, en la cual, el **nosotros** lo constituye la población urbana, industrializada, y los **otros**, son los campesinos, los celtas y la población de Irlanda.

2.2 OTRAS EUROPAS

La población situada en Europa Central o Alpina se describe como descendiente de germanos, eslavos en la zona oriental, magiares en Hungría y eslovenos en Checoslovaquia. Se incluyen Austria, Suiza y Liechtenstein, Alemania Oriental (en dos manuales se incluye Alemania Occidental), Checoslovaquia y Hungría (estas dos últimas están ubicadas en Europa Oriental en tres manuales). Se hace una presentación positiva de la población de las zonas industriales y urbanizadas con alta densidad de población, a la que se adjudica un elevado nivel de vida. Así por ejemplo, a los germanos se les atribuye rasgos como ser trabajadores, inteligentes, creativos que realizan asociaciones para propósitos económicos y celebran fiestas relacionadas con la religión y los cambios de las estaciones (Cfr. Parra, 1978: 161). En oposición a los campesinos y a los magiares, que se representan a través de cualidades ligadas a la fiesta, la música y el traje típico. Al campesino habitante de las montañas de los Alpes, se lo describe como bohemio, festivo, trabajador, y su traje se califica de típico. Al magiar se lo caracteriza asociado a la música y a la danza, con traje típico y vistoso:

El campesino bohemio, que es alpinista, amante del trabajo, aun viste el típico chaleco y es muy festivo. Construye sus habitaciones de madera con techo inclinado. Además, posee una gran sensibilidad a la música. El magiar, amante de la danza y de la música, especialmente la del violín, tiene su propio traje típico de gran vistosidad, tanto en el hombre como en la mujer. Son muy famosos los bordados húngaros que estos pueblos exhiben en sus trajes⁷.

En la categoría Europa Mediterránea, el menor diferencial de poder en comparación con Europa del norte se expresa en la representación de su población que la distancia

del **nosotros** por medio de variables asociadas con el menor nivel de vida, la tradición y el regionalismo. La representación social obedece más a la distribución de las relaciones sociales de poder y no estrictamente a la ubicación geográfica como lo muestra el hecho de que Francia se menciona poco como integrante de esta región, que en el sur tiene costas en el mediterráneo, vinculándola más a la Europa Atlántica, en cambio, se incluye a Portugal como semejante culturalmente, pese a que sus costas limitan con el Atlántico. La población se categoriza como mediterránea, descendiente, por un lado, de latinos o grecolatinos y, por otro, vinculada con los eslavos en el oriente. Se la caracteriza por la alta densidad de población, la emigración a los países del norte y a otros continentes por falta de empleo; la agricultura y ganadería extensiva y la baja industrialización. Las características que se asocian muestran a la región con un menor nivel de vida, en contraste con el norte de Europa, aunque no en los mismos términos atribuidos a los países de América, Asia y África, para lo cual se hace la salvedad, el modelo demográfico se explica por las mejores condiciones de vida y clima (y no por el subdesarrollo como se hace para otros continentes con el mismo modelo), y se evitan términos como *subdesarrollo* (u otros, usados para los no europeos) para calificar a esta región. Así, en Arbeláez (1976: 105) se encuentra que: «El nivel de vida en los países mediterráneos es relativamente bajo, aunque nunca tanto como el de Asia o África; los recursos no alcanzan a cubrir sus necesidades para una población que aumenta considerablemente cada año». También opera la imposición de alteridad a esta población a través de caracterizarla en términos de regionalismo, expresado en la lengua, el folclor, las tradiciones y las costumbres ligadas al catolicismo, que la dibujan como menos moderna (Cfr. Parra, 1978: 128). Los argumentos para explicar la tradición en oposición a la modernidad de Europa del norte, se vinculan con la naturalización de la condición, a través de variables como el aumento de población y con las características geográficas, como se infiere en la siguiente cita:

La variedad topográfica produce también gran variedad folclórica, costumbrista y aún psicológica. Por eso es difícil caracterizar el elemento tipo en cada uno de estos países, pero se ha dicho a propósito de los italianos, por ejemplo: son sociales, curiosos, abiertos, conservadores y despreocupado, la soledad y el silencio le son intolerables, tienen gran imaginación y un carácter individualista, en general poseen un gran espíritu religioso y una gran sensibilidad musical. Hay matices regionales (...). El folclor es muy rico especialmente en un país de notables contrastes físicos y humanos como España. Aquí hay varias modalidades en cuanto a la música y la danza, la andaluza tiene notable influencia musulmana; la gallega impregnada de melancolía que proporciona el paisaje y la pobreza secular, utiliza la gaita, como instrumento típico; la sardana en Cataluña; (...)⁸. (Camacho, et al., 1975: 69)

La población de la Europa Oriental se asocia con el tronco racial eslavo y la religión cristiana ortodoxa como predominantes. La región se vincula con una gran diversidad cultural lo cual se califica como causa de inestabilidad política en algunos Estados. Se destaca la pertenencia de los países al comunismo, por eso se hacen diferentes comparaciones económicas, religiosas (respaldo al ateísmo en el Este) y políticas entre la Europa Oriental y la Europa Occidental, basadas en las diferencias entre el capitalismo y el comunismo, en algunos manuales hay tendencia a valorar negativamente las características del segundo, al que se le atribuye la menor producción agrícola, escasez en la producción de alimentos, largas horas de trabajo, duras condiciones de vida, limitación en la comodidad, libertad restringida, y en general, menores niveles de vida cultural y material

en contraste con los países desarrollados de Europa y Norte América. Los países se clasifican en diferentes niveles de desarrollo, en los que Rusia es considerada de mayor industrialización, mientras que los países del sureste son vistos dentro de los más pobres de Europa (Cfr. Arbeláez, 1976: 125). A la población de la categoría Europa Oriental también se la describe con características relacionadas con el folclor como la danza de los eslavos con acrobacia, la música y la expresión artística, así como con el traje vistoso de telas floreadas y con bordados, al igual que pañoletas de varios colores:

A pesar de que el mundo moderno trata de unificarse en cuanto a las costumbres, el factor racial y el climatológico hacen conservar algunas diferencias en cuanto al folklore y las costumbres de los pueblos. Lo más característico en los eslavos son sus danzas, con un sabor propio de puro ambiente oriental, en donde el ritmo y la acrobacia hacen un maravilloso juego. Son también importantes los cantos corales como uno de los principales medios de expresión artística, el teatro y las marionetas (Petručka). Especialmente en los cantos corales y las danzas podemos apreciar una manifestación del sentir colectivo del alma eslava, que ha culminado en el socialismo económico. En sus leyendas desciframos el alma soñadora y misteriosa, escéptica y apasionada de este pueblo. En cuanto al vestido, la mujer gusta del traje vistoso, de las telas floreadas y con bordados, especialmente la búlgara y la yugoeslava. Como regla general llevan la cabeza cubierta con pañoleta a colores; el hombre por su parte viste en el invierno abrigo y gorra de Astrakán⁹. (Parra, 1978: 174

De esta forma, parece que el discurso de los manuales escolares examinados, se vale en especial, de la dicotomía modernidad/tradición para dividir a Europa en Europas, no tanto para reivindicar la diversidad cultural del continente, sino para expresar en el esquema clasificatorio un diferencial de poder que se evidencia en la forma de representación de la población y del territorio, otorgando a Europa Atlántico-septentrional una mejor valoración con respecto a Europa Mediterránea, Europa Oriental y una parte de Europa Central, aquella que no se corresponde con la sociedad industrializada y urbanizada.

3. CONCLUSIÓN

Para terminar, se sugiere que la representación de la población de Europa en los manuales escolares de geografía universal, publicados en Colombia entre 1970 y 1990, se organiza por medio de una clasificación de la población, que polariza semánticamente a colectivos sociales en términos de raza blanca/amarilla, urbanos/campesinos, nación/grupos étnicos, Europa Atlántica/Europa Mediterránea, Europa del Este, parte de Europa Central. El esquema clasificatorio de la representación se corresponde con la distribución de poder en la sociedad (Quijano, 2000), de esta forma, se expresa una jerarquía que sitúa en una mejor posición territorial a Europa Atlántica y a la sociedad industrializada, asociadas con cualidades como un elevado nivel de vida, urbanización, alta densidad de población, ciencia, tecnología, mayor productividad, industrialización y comercio activo, explicadas como como una producción autónoma. Mientras que, más bajo se sitúa a una parte de la Europa Central y Europas Oriental y Mediterránea, caracterizadas como tradicionales y regionalistas. Al interior de Europa Atlántica hay una subdivisión que ubica como subordinados a campesinos, a grupos étnicos como los celtas y lapones, y a países con menos poder como Irlanda.

BIBLIOGRAFÍA

- ATTENZA, Encarna (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad* 4 (1), 543-574.
- CHOPPIN, Alain (2000). Pasado y presente de los textos escolares. EN. RUÍZ, J. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca nueva.
- GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH Gabriela & DEL POZO, María (2005). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación. En J. GUEREÑA, G. OSSENBACH, M. POZO (Dir.) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 17-45). Madrid: UNED.
- HERRERA, Martha, PINILLA, Alexis & SUAZA, Luz (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MORALES, Oscar & LISCHINSKY, (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España *Discurso & Sociedad*, 1 (2), 115-152.
- LO RUSSO, Cecilia Alicia (2009). La visión de los pueblos de Asia y África en los manuales de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 61, 101-109
- QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad y Clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6, (2), 342-386. Special Issue. Festschrift For Immanuel Wallerstein – Part 1.
- VAN DIJK, Teun (2008). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, Teun (2009). *Racismo, discurso y libros de texto*. En http://www.iaeu.es/etextos/contenidos.php?id_texto=7&urlorigen=YXV0b3Jlcy5waHA/cGFnaW5hPTY=

MANUALES ESCOLARES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN

- ARBELÁEZ, Federico (1976). *Geografía universal 3: Asia Europa África Oceanía Regiones polares*. Bogotá: Norma.
- CAMACHO, Mariela, MEJÍA Bolívar & MENDOZA, Humberto (1975). *Geografía 3*. Bogotá: Voluntad Editores.
- DE MORENO, Elsa & ORTÍZ, Luis (1983). *Geocosmos: octavo grado del nivel básico secundario*. Medellín: Susaeta ediciones.
- MARAÑÓN, Mortiner, GÓMEZ, Hilda, VEGA, Alcira, LÓPEZ, Gilma & PRADA, Cora. (1984). *Geografía Universal 3*. Bogotá: Norma
- PARRA GRANADA, Juan (1978). *Geografía Universal, 3 curso de enseñanza media*. Medellín: Bedout
- ROJAS, Ruth & RODRÍGUEZ, Elsa (1987-1988). *Brijuila: Geografía universal 8*. Bogotá: Voluntad.

NOTAS

¹ MARAÑÓN, Mortiner, GÓMEZ, Hilda, VEGA, Alcira, LÓPEZ, Gilma & PRADA, Cora. *Geografía Universal 3*. Bogotá, Norma, 1984, p. 89.

² ARBELÁEZ, Federico. *Geografía universal 3: Asia, Europa, África, Oceanía, Regiones polares*. Bogotá, Norma, 1976, p. 65.

³ ARBELÁEZ, Federico. *Geografía universal 3: Asia, Europa, África, Oceanía, Regiones polares*. Bogotá, Norma, 1976, p. 92.

⁴ PARRA, Juan. *Geografía Universal, 3 curso de enseñanza media*. Medellín, Bedout, 1978, p. 140

⁵ PARRA, J. *Ibid.* p. 139

⁶ ARBELÁEZ, Federico. *Geografía universal 3: Asia, Europa, África, Oceanía, Regiones polares*. Bogotá, Norma, 1976, p. 83.

⁷ PARRA, Juan. *Geografía Universal, 3 curso de enseñanza media*. Medellín, Bedout, 1978, p. 161

⁸ CAMACHO, Mariela, MEJÍA Bolívar & MENDOZA, Humberto. *Geografía 3*. Bogotá, Voluntad Editores, 1975, p. 69.

⁹ PARRA GRANADA, Juan. *Geografía Universal, 3 curso de enseñanza media*. Medellín, Bedout, 1978.

CURRICULUM COMPREHENSIVO: UN LEGADO DEL DR. DENNIS LAWTON PARA EL MUNDO

Antonio de Jesús Fuguet Smith

afuguet@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es documentar el impacto de las ideas de Dennis Lawton en la educación latinoamericana, como una contribución al estudio de la Influencia de Inglaterra en los idearios de la educación iberoamericana. Lawton es un reconocido educador del Reino Unido quien por mucho tiempo se desempeñó como Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Su contribución al discurso educacional actual es muy significativa y relevante ya que algunas de sus estructuras conceptuales sobre planificación educacional y desarrollo curricular han impactado a educadores de España y de toda América.

En Latinoamérica la concepción de currículum comprensivo ha tenido una franca aceptación debido a los elementos internos en su propia definición: currículum contextualizado, descentralizado, idiosincrático, inverso y participativo. Académicos, autores de obras educacionales e instituciones gubernamentales y privadas han expresado y adoptado ampliamente esta concepción en su producción intelectual, en la formulación de políticas públicas y en la caracterización de proyectos de innovación educacional, en un marco de reflexión que considera criterios como la globalización, el conocimiento y la democracia.

Se aborda primeramente cuál es el puesto concedido por la América Anglosajona a Lawton, desde la perspectiva de los libros sobre currículum en los primeros 100 años de producción intelectual en el campo. Luego, se presenta la obra de Lawton específicamente en sus aspectos centrales sobre desarrollo curricular. Seguido, se analizan las posiciones de Abraham Magendzo y Antonio Fuguet como autores que asumen los conceptos curriculares asociados a Lawton y que centran sus reflexiones sobre el impacto de estas ideas hacia la problemática de la formulación de políticas públicas, con mayor énfasis en las realidades latinoamericanas. Finalmente, se presentan las conclusiones.

1. PRESENCIA DE LAWTON EN LA OBRA SOBRE LOS PRIMEROS CIENTO AÑOS DEL CAMPO

Antes de iniciar este aspecto, se hace necesario aclarar que D. Lawton no es el único académico del Reino Unido que ha tenido influencia en América. Autores como H. Simons, B. MacDonald, M. Skilbeck, L. Stenhouse, entre otros, han dado su contribución en áreas como currículum, evaluación, planificación educacional y educación superior. Sin duda alguna, podemos afirmar que la educación inglesa ha tenido influencia en la educación americana, sin dejar de reconocer que muchos de los modelos educacionales actuales han tomado derroteros propios.

Al hacer referencia al importantísimo trabajo de Schubert et al (2002), acerca de la producción de obras sobre currículum en los primeros 100 años del desarrollo del campo curricular, encontramos que la obra de Lawton aparece reflejada de la siguiente manera:

- Sus textos que constituyen una sinopsis comprehensiva, no con propósitos de profundizar en la modernización del campo, pero sí como base para la visión general del estudio curricular. Se reconoce, en subsiguientes producciones, un giro hacia propósitos de análisis científico curricular.
- El movimiento del currículum crítico condujo hacia una visión de cambio cultural asociado a asuntos políticos y fuerzas ideológicas. Se considera que su contribución se remite a la interactividad entre la teoría educacional, el cambio social y la planificación curricular.
- El avance del campo conduce a especializaciones como respuestas a problemas particulares: instrucción, evaluación, disciplina académica, necesidades de administradores, entre otros. Su contribución fue la de aportar ideas sobre planificación, diseño e implantación curricular.
- Desde la problemática asociada al concepto de currículum nacional, Lawton argumenta, que para que ese modelo tenga validez e impacto debe satisfacer la demanda de maestros profesionales y su desarrollo.
- Acerca del movimiento de la escuela comprehensiva como vía para satisfacer demandas de mejor aprendizaje, Lawton volcó la atención hacia la relación interna entre escuela y pensamiento curricular y a oportunidades como cursos electivos, vocación y servicio comunitario.

Las obras que principalmente se referencian en el estudio de los 100 años, son las siguientes:

- 1973: Social change, educational theory, and curriculum planning.
- 1975: Class, culture and the curriculum.
- 1978: Theory and practice of curriculum studies (Lawton, et. al.).
- 1989: The politics of the school curriculum.
- 1986: School curriculum planning.
- 1983: Curriculum studies and educational planning.
- 1989: Education, culture, and the national curriculum.
- 1997: Beyond the national curriculum: teacher professionalism and empowerment.

Desde nuestro entender, ha sido la obra de 1983 la que más impacto ha tenido en los últimos tiempos en Iberoamérica, debido a la gran cantidad de académicos que por muchas razones fueron a Inglaterra en esa década, para realizar postgrados y cursos de ampliación. Oportunidades que se hicieron realidad gracias a los programas de gubernamentales de becas y a las ayudas ofrecidas por el Consejo Británico. Sin embargo desde 1975, en sus obra: *Class, Culture and the Curriculum*, ya introducía ideas basadas en el progresivismo y el idealismo, sobre el relativismo cultural y las escuelas comprensivas.

2. CURRÍCULO ROMÁNTICO Y COMPREHENSIVO

El ideario principal de Lawton gira en torno a estas dos anclas conceptuales. Se presenta a continuación, su pensamiento en síntesis publicado por Fuguet (1997, 2002, 2007) el cual constituye un adecuado acercamiento a sus estructuras conceptuales. Desde la idea de currículum romántico en contraposición al clásico - concepto atribuido a él a comienzos de la década de los cincuenta - se puede argumentar que Lawton se adelantó a los tiempos al considerar lo que hoy denominamos como megatendencias (Naisbitt y Aburdene, 1990). Como cosa curiosa, entonces, fueron los especialistas de currículum quienes iniciaron el uso de megas para establecer tendencias del futuro, herramienta esta muy utilizada en el mundo actual de la gerencia. Ellas pueden indicarnos hacia dónde ir en el desarrollo de una teoría curricular, hacia una educación que rompe con viejos paradigmas. Veamos la Tabla No. 1, indudablemente, esta diferenciación representa dos posiciones encontradas sobre la concepción curricular. Las llegadas coinciden con megas de cambio y renovación curricular.

TABLA N° 1. CURRÍCULO CLÁSICO VS. CURRÍCULO ROMÁNTICO

De	A
Adquisición de conocimientos	Actitudes y valores
Centrado en el saber	En el educando
Tópicos	Proyectos
Competitividad	Cooperación
Exámenes	Auto y coevaluación
Habilidades	Creatividad
Racionalidad	Experiencia
Información	Descubrimiento
Obediencia	Conciencia
Conformidad	Originalidad
Disciplina	Libertad
Patrones	Expresión
Estructura	Estilo
Unidad	Diversidad
Cultura	Subcultura

Para Lawton (1983), el desarrollo curricular se refiere, en términos de la teoría de currículum como campo del conocimiento organizado, al proceso de selección de la cultura. Cultura entendida como toda producción del humano: ideas, procesos, leyes, tecnología, herramientas, etc. Desde esta perspectiva se impone un

proceso de toma de decisiones sobre los elementos del contexto cultural que pueden formar parte del currículum, cuyo carácter experiencial debe manifestarse en el diseño, en oposición a currículum como plan. Es decir, el diseño debe contener elementos derivados de las estructuras no sólo científicas sino sociales. Esta visión conceptual lo lleva, en consecuencia, a pensar en el currículum comprensivo.

De esta manera, el currículum comprensivo, o abarcador, representa un intento por desarrollar el currículum integrado, por medio de la aplicación de un análisis cultural que promueva el desarrollo de un currículum que exprese la idiosincrasia de un pueblo. Así, la planificación curricular es el cuidadoso proceso de seleccionar y organizar comprensivamente de la cultura, aquello que sea pertinente para satisfacer las necesidades de los sujetos en una sociedad específica. Se asocia a modelos descentralizados, contextualizados y participativos, lo que implica toma de decisiones por consenso. El impacto de estas ideas es que al hacerse una selección de la cultura se debe considerar primero la propia cultura antropológica del pueblo, para luego seleccionar elementos que permitan el acceso a la cultura universal. No a la inversa, como normalmente se hace.

El modelo de análisis cultural aseguraría una excelente selección ya que se cubren elementos que están presentes en toda sociedad (invariantes), pero que en cada sociedad particular toma formas diferentes (variantes). Por supuesto, ello debe traducirse en significados para los individuos a partir del contexto sociocultural propio. Las estructuras por considerar son los sistemas: social, económico, comunicacional, racionalidad, tecnológico, moral, creencias y estético. En resumen, Lawton plantea que el proceso anterior implica:

- Toma de decisiones: pensar en cuáles habilidades y destrezas básicas son necesarias y cómo debe ser la organización de los contenidos, su secuencia e integración, o que lleva a considerar elementos culturales asociados a condiciones de vida y trabajo, que impactan técnicas y destrezas específicas.
- Consenso: en un marco de posiciones ideológicas, por lo que se hace necesario un proceso que permita una mejor estimación de opciones, la disminución de conflictos y la potenciación de una verdadera participación.
- Participación: asumir una experiencia educativa adecuada en métodos, recursos y estrategias didácticas y de evaluación, con apoyo en una gerencia que valore el aporte de todos: políticos, administradores, especialistas, docentes y padres dentro de un proyecto transformador y significativo sin limitaciones.

Ahora bien, esta proposición de Lawton se inserta en una visión curricular diferente cuya fundamentación la encuentra en la concepción socioreconstruccionista. Un currículum que ayuda a construir un nuevo orden social democrático, que mira al hombre como un agente de cambio social y que busca soluciones a los problemas sociales. En forma específica, la visión contempla:

- La posibilidad de construir y reconstruir la experiencia y aumentar el control sobre el conocimiento. Se favorece el pensar, hacer, sentir, crear, amar y concientizar.
- La focalización de objetivos deseables según un racional de estrecha vinculación con las necesidades de los humanos y con aprendizaje centrados en los estudiantes y los procesos que desarrollan socialmente.

- Docentes distinguidos como agentes de transformación social dentro de una educación rodeada de valores, aunque se llegue al umbral de la utopía.

Para cerrar esta parte, planteamos que el impacto de estas reflexiones lleva al argumento del desarrollo curricular contextualizado y descentralizado, que toca a profundidad cambios en las culturas que rodean la formulación de políticas educativas, que se relacionan, a su vez, con los regímenes de Estado y gobierno.

3. IMPACTO EN AUTORES LATINOAMERICANOS

Previo a focalizarnos en autores latinoamericanos, centraremos la atención en el ideal de currículum contextualizado y descentralizado. Para ello, iniciamos con argumentos sobre cambios en la relación estado-educación, sobre gobierno/territorio/escenario. Una revisión diferente, conduciría a una posición holística y de conjunto en la formulación de políticas y legislaciones escolares, sobre la base, pues, de un redelimitar o reorientar esas relaciones. Para Robertson (2010), serían procesos de destitución, desnacionalización, descentralización y despolitización.

También se puede centrar la atención en un escenario de pedagogía social. Para Flores (1998), la proposición de currículum comprensivo traduce elementos de la cultura como: vida propia, antropología del pluriculturalismo, proceso de búsqueda, negociación, valoración y crecimiento. Es una confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, entre la cultura de dominación y la cultura dominada. Nuevamente conceptos como: análisis cultural, planificación situacional, descentralización educacional e investigación en el aula se constituyen en opciones de poder, de participación y de emancipación social. Esta proposición incluye perspectivas para resolver problemas, comunicarse, leer comprensivamente, aprender en colectividad y promueve una cultura de integración al incrementar las posibilidades de acción para lograr metas de progreso de las instituciones sociales.

En esta tónica, iniciamos el planteamiento de dos autores, A. Magendzo y A. Fuguet, que amparados en los ideales de Lawton han elevado planteamientos para la renovación educacional de los pueblos latinoamericanos, desde la perspectiva de las políticas públicas.

Al analizar la obra de Magendzo (1986), se pueden observar cuidadosamente algunos argumentos fundamentales que apoyan un diseño curricular descentralizado, sobre la base de una crítica, que destaca los siguientes problemas, entre otros no menos importantes: a) las desventajas de los diseños nacionales: irrelevancia y abultamiento, b) el conocimiento de las disciplinas como centro de los diseños, c) la uniformidad en la planificación centralizada y d) importaciones curriculares inadaptables e inflexibles.

En su escrito *Currículum, Convivencia Escolar y Calidad Educativa*, Magendzo (2003), asume una mirada crítica acerca del currículum explícito, amenazado por el currículum oculto y el nulo. El desafío es tomar conciencia de cuáles son los mensajes ocultos en la experiencia curricular. En resumen, plantea que el currículum explícito en los planes se distorsiona ante la realidad de la experiencia vivida en las escuelas, incluso por la misma labor docente. Ello lleva a que las metas educacionales nacionales, no se correspondan con las culturas escolares que pueden producir otros logros, bien productivos o contraproducentes, o quizás, nulos.

Así que el currículum explícito en los planes no es suficiente, como insuficiente sería el incorporar temáticas no contempladas en los planes. Hay que aspirar un currículum como producto de las distintas intervenciones sociales para la transformación, currículum que asume las funciones de seleccionar, transmitir y evaluar la cultura desde un compromiso que se desarrolla en un contexto social, económico, cultural y político de orden local, para luego poder mirar hacia lo nacional e internacional, en un contexto rodeado de conflictos sociales, pobreza, delincuencia, impunidad, economía de mercado-consumista y terrorismo, para indicar problemas sustantivos. El considerar estos problemas generaría metas escolares como el de la convivencia y educación para la paz.

El mismo autor plantea que estamos como en un análisis profundo sobre la distancia entre el currículum intencionado y el aplicado. Dice que es necesario reconocer la propuesta curricular que se define a nivel de la política en forma consensuada por los distintos sectores de la sociedad, que pasa por variados filtros hasta que se incorpora en las prácticas pedagógicas y en la vida cotidiana de la escuela. Acompañada de una recontextualización que dé espacio a las relaciones entre el docente y el alumno, en el marco de relaciones intramiembros de la comunidad educativa.

Por último, se destaca de la obra de Magendzo (2008), algunas estructuras conceptuales que se relacionan con lo del currículum por consenso y el explícito en los planes oficiales. Asumiendo los ideales de Lawton, Magendzo concibe la idea de que, en un mundo caracterizado por dilemas, se hace necesario un diálogo entre los que tienen la responsabilidad de desarrollar currículum. Para ello es necesario crear puentes entre gobiernos, expertos, académicos universitarios y de centros de investigaciones, que en un proceso sinérgico y de respeto mutuo, logren desarrollar un currículum integrado que contemple los síntomas de la época y las demandas de equilibrio entre la identidad global y la particular. Ello en un marco que considere la globalización, el conocimiento y la democracia.

En esta discusión, Fuguet (2011), al seguir el esquema de la reorientación ya referida de las relaciones estado/educación por Robertson (2010), resume sus planteamientos de la siguiente manera.

- Destatización: ya que, además de los gobiernos, juegan un papel importante otras instancias, como las promovidas por la sociedad civil a través de instituciones y organizaciones educacionales.
- Desnacionalización: ya que en escala nacional se reconfigura una serie de conceptos asociados a espacios y escenarios como el regional y el local. No se debe olvidar la relación internacional.
- Descentralización: al reordenar funciones que buscarían el perfeccionamiento de las instituciones, como la autonomía universitaria y la gestión autónoma de las escuelas, que destaca la importancia de los proyectos escolares.
- Despolitización: a la final no todo es político y podría ayudar a superar culturas muy arraigadas de partidocracia y politiquería.

Pero veamos la génesis de sus idearios. Desde el 2002, Fuguet critica a los diseños curriculares de corte nacional, ya que no favorecen la transformación de la cultura y son una contradicción ante los ideales democráticos. Cabe preguntarse ¿cómo lograr estas

metas de desarrollo curricular, de descentralización, contextualización y participación en las decisiones, en las megas de tendencias de avanzada en la flexibilización curricular? Se argumenta que no se puede pedir espíritu y actitud democrática sin el ejercicio pleno de tales facultades. Para los docentes y los estudiantes, ese ejercicio debe hacerse en su propio ambiente, la escuela. ¿Cómo puede la escuela enseñar ese espíritu de democracia participativa si en sus ambientes, entornos y climas no se evidencia democracia en donde se tomen decisiones? Nuevamente, la respuesta es el desarrollo contextualizado, regionalizado y por consenso.

La idea del desarrollo curricular local o regional, se basa en que el currículum nacional cede paso a este concepto y sería como un desprendimiento del excesivo poder que tienen los Ministerios de Educación en algunos países. Sería como devolver la facultad a las comunidades para decidir sobre sus diseños. Según nuestro entender, esto se ampara en dos conceptos: la gestión autónoma de la escuela y los diseños curriculares por localidades. Pero, para darle viabilidad a esos conceptos se requiere de un Estado promotor y no interventor, que dé concreción al concepto de la democracia participativa.

En Latinoamérica existe hoy una fuerte discusión sobre el Estado Docente y la Sociedad Educadora. Fuguet (2002), plantea que se ha orientado mal esta discusión al concebirlas como dos constructos sociales separados. El Estado es educador en su condición de pertenencia a la sociedad y la Sociedad Educadora se vale del Estado para asumir su rol en forma política en términos de servicio público. El poder que se otorga al Estado debe asumirse con espíritu de verdadero servicio, lo contrario sería una dictadura pública. Esto implica que otras instituciones y «poderes», si bien no de Estado pero sí sociales, tengan la obligación de opinar y decidir sobre la educación, es decir, consensuar educación.

Fuguet (2002), plantea que la sociedad debe traducir sus decisiones educacionales en la escuela, institución propia para tal fin. En concordancia con el concepto de currículum comprehensivo, plantea que tal participación debe llegar a la formulación de diseños curriculares contextualizados y regionalizados, desde una filosofía que ilustre el tipo de capacidades para la docencia, entre ellas: hacer cuestionamientos y valoraciones que sean sustantivos; apreciar las múltiples formas de acercamiento al conocimiento; formularse interrogantes de lo deseable y lo valioso; orientar la conducta con reflexión sobre las implicaciones morales; dar significado al aprendizaje, al pensamiento crítico y constructivo; pensar en experiencias enriquecedoras para la deliberación en escenarios democráticos y modelar pautas que clarifiquen y articulen un trabajo centrado en valores.

Fuguet (2006, 2007), pone de manifiesto que hoy la escuela debe rescatar un papel transformador sobre la base de cierta autonomía que genere la creación de autorregulaciones. Este proceso permitirá al directivo recuperar su autoridad y responsabilidad ante los problemas institucionales, así se podrá disminuir la desidia que impera en muchos centros escolares, puesto que se espera por el Estado «omnipotente» para la solución de los problemas. En esta misma dirección, se le permitirá al maestro desarrollar su trabajo profesional con autonomía y dignidad. Por supuesto, al estudiante se le permitirá hacer su trabajo con creatividad e identificación con sus intereses, necesidades y realidades. En fin, se lograría el redefinir propósitos, espacios y procesos propios de la escuela.

Además, Fuguet (2010), establece que estas ideas impactan a la educación superior, especialmente cuando funciona como asesor de entes gubernamentales, no gubernamentales y otras instituciones de los diferentes niveles de los sistemas educacionales. El participar en proyectos de evaluación, investigación e innovación permite el mejoramiento continuo de la educación, el beneficio del entorno escolar y la gestión de recursos y apoyos. Esta relación debe realizarse con criterios como: a) contar con un clima claro gubernamental, b) ir hacia metas como equidad, acceso y relevancia, c) establecer un dialogo que una esfuerzos de organismos internacionales, gobiernos e instituciones escolares, d) darse en un marco de respeto de lo histórico, movimientos sociales y activismo sociopolítico, e) mirar hacia la elevación de la calidad de vida de los pueblos desprendido de discursos demagógicos y f) llevar programas que sean contextualizados sin perder de vista el fenómeno de la globalización.

A manera de conclusión:

- Se reflexiona sobre el impacto de las ideas de Dennis Lawton en el discurso educacional latinoamericano, desde estructuras conceptuales que se expresan en la promoción de reformas educacionales, en un marco que considera a la globalización, el conocimiento y la democracia.
- Se ubica el puesto concedido por la América Anglosajona a Lawton, desde la perspectiva de los libros sobre currículum en los primeros 100 años de producción intelectual en el campo. Luego se presenta la obra de Lawton y de seguido se analizan las posiciones de algunos autores que asumen sus conceptos con reflexiones sobre la formulación de políticas públicas en realidades latinoamericanas.
- Se manejan conceptos como currículum romántico, comprensivo, análisis cultural, reconstrucción del conocimiento y la experiencia, socioreconstrucción social, currículum contextualizado y antropológico, que destacan una terminología propia de Lawton para el desarrollo curricular.
- Se sintetizan ideales para el desarrollo curricular como: consenso; organización de los contenidos, secuencia e integración; proceso racional de estimación de opciones, la disminución de conflictos y la verdadera participación; centrarse en elementos culturales, condiciones de vida, trabajo, técnicas y destrezas específicas; experiencia educativa adecuada en métodos, producción, selección de recursos y estrategias de evaluación y gerencia que valora el aporte de todos para el proyecto educativo significativo.

REFERENCIAS

1. FLORES, R. Currículo y Pedagogía. Santa Fe de Bogotá, Mc Graw Hill, 1998.
2. FUGUET, A. "La docencia en revisión: implicaciones para la formación docente". *Laurus*, Vol. 3, No. 5 (1997), 8-13.
3. FUGUET, A. "Análisis de política pública, innovaciones educativas y educación comparada". *Educación Comparada, Globalización e Identidades*. Luis Bonilla editor. Caracas, SVEC, UPEL, UNESCO/IESAL, 2000: 155-176.
4. FUGUET, Antonio. "Relación de la gerencia y el desarrollo curricular: hacia la Excelencia". *Revista de Investigación y Postgrado*, Vol. 17, No. 2 (2002), 171-196. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200007&lng=en&nrm=iso
5. FUGUET Antonio. *La supervisión participativa y los proyectos escolares*. Caracas, Serie de Libros Arbitrados, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL, 2006.

6. FUGUET, A. "El sistema curricular de la Universidad La Salle del Caribe". *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII* (2007), 723-732
7. FUGUET, A. *Higher Education under Revision. XIV World Congress of Comparative Education Societies. Istanbul, WCCES, TÚKED, Bogazici U., 2010.*
8. FUGUET, A. *Lo Público y la Universidad: En el marco de la Ley de Educación Universitaria. Doctorado en Educación. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2011.* <http://es.scribd.com/doc/49288533/Dr-Antonio-Fuguet>
9. MADGENZO, A. (1986). *Currículo y cultura en América Latina. Santiago, Alfabetá Impresores, 1986.*
10. MAGENDZO, A. "Currículum, Convivencia Escolar y Calidad Educativa". *Monografías Virtuales: Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedad Plurales, No. 2* (2003). <http://www.oci.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
11. MAGENDZO, A. *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago: LOM Ediciones, 2008.* http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2008/05/dilemas_del_cur.html
12. LAWTON, D. *Class, culture and the curriculum. London, Reutledge and Kegan Paul, LTD, 1975.*
13. LAWTON, D. *Curriculum studies and educational planning. London, Hodder & Stoughton, 1983.*
14. NAISBIT, J. and P. ABURDENE. *Megatrends. New York, Randon House, 1990.*
15. ROBERTSON, S. *The New Spatial Politics of Rebordering and Reordering the State/Education/Citizen Relation for the Global Economy. XIV World Congress of Comparative Education Societies. Istanbul, WCCES, TÚKED, Bogazici U., 2010.*
16. SCHUBERT, W. Et Al. *Curriculum Books: the first hundred years. 2nd. Ed. New York, Peter Lang, 2002.*

LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA Y PEDAGÓGICA EN EL ARTE DE LA CAPOEIRA EN CENTROS DE ENSEÑANZA PÚBLICOS Y PRIVADOS EN LA CIUDAD DE SALVADOR DE BAHIA, BRASIL

Odilon Jorge Daltro de Góes

hidrocapoeira@hotmail.com

daltrogoes@usal.es

Secretaria de Educação do Estado da Bahia y Secretaria de Educação Cultura e Esporte do
Município de Salvador de Bahia (Brasil)

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la principal inversión que hace la sociedad en los niños, jóvenes, adultos y mayores. Su ampliación y mejoramiento están indisolublemente ligados al progreso general del país y a su capacidad de garantizar los derechos y la experiencia de las capacidades de la población.

La educación no formal -ENF - se presenta como una de las fortalezas para la formación y capacitación de los niños, jóvenes, adultos, mayores, personas portadoras de necesidades especiales, entendida como un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contextos en los que se aplica. Se realiza en contextos y espacios físicos no institucionalizados, fuera de la estructura formal, pero que tiene un nivel de organización sistemática y permanente, busca, asimismo, transformar prácticas productivas de comportamiento y de actitud de los participantes. En este estudio, presentamos como paradigma el arte de la *capoeira* como herramienta pedagógica en la enseñanza formal.

El interés y originalidad del tema consiste en que la pedagogía tradicional evidenciada en las escuelas del arte de la *capoeira*, a través de los maestros de generaciones pasadas, trascendió como vehículo de Educación no formal, basada en el arte popular, hacia el sistema de enseñanza formal.

La *capoeira* es un arte interdisciplinar y polifacético que incluye varios aspectos educativos, culturales, marciales, deportivos y artísticos. La *capoeira* es, de igual forma, historia, filosofía de vida, música, danza, juego, lucha, ritmo, educación, educación física, cultura y es el arte de jugar con nuestro cuerpo en el tiempo y el en espacio, no sólo en el suelo, sino también en el agua -Hidrocapoeira -¹; el arte de la *capoeira* es también calidad de vida porque produce beneficios físico-orgánicos para la salud del individuo.

El tema principal de esta exposición consiste en la experiencia práctica: «el arte de la *capoeira* como herramienta pedagógica en el sistema de enseñanza brasileño en la ciudad de Salvador de *Bahía*». No obstante, se hará referencia a las influencias del sistema educativo de Inglaterra en el sistema educativo iberoamericano. Asimismo, se realizará un análisis histórico-sociológico sobre las características y la aplicación del sistema de enseñanza inglés y la importancia y la influencia de la educación física en el pensamiento educacional de John Locke.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INGLESA

El sistema de educación en Inglaterra es bastante distinto de los demás sistemas educativos de los países en desarrollo, por ejemplo en Brasil, y de los países desarrollados, como el caso de Estados Unidos; lo que distingue al sistema de educación inglés, de otros sistemas educativos, es principalmente su estructura básica que refleja una filosofía fuertemente elitista.

Inglaterra, cuna de la Revolución Industrial, tuvo en la Public School, hasta el inicio del siglo XX, un instrumento de resocialización de los hijos de la alta burguesía a los valores de la aristocracia. Ese tipo de escuela tenía la función de «casar la vieja orden social inglesa con la nueva»². Sin embargo, destinada a los hijos de la burguesía, la Public School, generalmente sobre la forma de internado, concedía un cierto número de becas para alumnos de escasos recursos.

Después de la II Guerra Mundial, se desarrolla en Inglaterra el Welfare State, lo cual ofrece una serie de beneficios sociales en áreas como salud, viviendas etc., y, a partir de la Ley educacional de 1944, el sistema público de educación pasa a ofrecer, a través de la Grammar School, un tipo de enseñanza académica, de nivel medio, gratuito para un grupo selecto de alumnos.

El sistema público inglés, al ofrecer una educación académica a los hijos mejor dotados de clase trabajadora, lo hace dentro de un sistema tripartito de enseñanza donde a los 11 años de edad, con base en exámenes, los alumnos son alojados en diferentes escuelas: la Grammar School, la Technical School y la Modern School. Esas escuelas tienen orientaciones diferenciadas y ofrecen oportunidades educacionales de cierta forma jerarquizadas. La Grammar School, la más selectiva, con su currículo académico prepara alumnos para la universidad y para ocupar cargos en el gobierno; la Modern School, por el contrario, se destina a las masas, esto es, a aquellos alumnos que a los 11 años fracasan en el proceso de selección (conocimiento como el eleven plus), preparándolos para aceptar las imposiciones del mercado de trabajo.

En este sistema tripartito, la escuela técnica, Technical School, funciona como una escuela provisoria que ameniza las fronteras entre la escuela de elite y la de masas. Así, en el comienzo de la escolaridad secundaria, el sistema educacional inglés, al apartar los «más capaces» de los «menos capaces», ofrecía a los seleccionados una educación de primera calidad, con los mejores recursos materiales y humanos³.

El sistema inglés de educación superior se caracteriza por ser selecto, con sus tradicionales universidades que ofrecen una formación académica de alto nivel, y las politécnicas, más centradas en las necesidades de la industria.

Esta descripción figurativa del sistema de enseñanza inglés comparándola con la realidad educacional brasileña, ésta última se caracteriza por la democratización y proximidad con las masas, a pesar de los obstáculos políticos y gubernamentales. Es como una carrera de larga distancia que demuestra una prueba de resistencia. Un buen ejemplo sería la carrera de San Silvestre, mundialmente reconocida en el segmento del deporte y el entretenimiento. Ella ofrece la imagen de la competición abierta para todos; independientemente del origen social, la edad, la raza, la etnia, el género, la nacionalidad y, hasta cierto punto, el condicionamiento físico; todos son iguales, por lo menos en la competición. Realizada el 31 de diciembre, los competidores populares y de elite tienen la oportunidad de despedirse anónimamente del año viejo e iniciar el año nuevo con la esperanza de conseguir gloria y éxito. El sistema inglés recuerda una competición de 100 metros donde pocos compiten y aquellos que lo hacen representan un grupo homogéneo en cuanto al entrenamiento recibido, habiendo pasado por una selección anterior, es decir, todos son atletas de elite capitalista.

Como es sabido, hasta la Primera Guerra Mundial la potencia hegemónica del sistema capitalista era de Inglaterra, apoyada, en grande parte, en la explotación de sus colonias. Después de la Segunda Guerra Mundial, el liderazgo del bloque capitalista pasa a los Estados Unidos que tiene en su mercado interno un gran factor de desarrollo, expandiéndose esa influencia capitalista a los países de Sudamérica, en particular Brasil. De esta forma, las elites gubernamentales inglesas y brasileñas cumplen funciones distintas en lo que se refiere a los objetivos de sus sistemas educacionales. En Brasil, sin embargo, existe una presencia activa de la sociedad brasileña a través de reivindicaciones por la calidad de la enseñanza pública.

El conservadurismo del sistema tripartito de enseñanza secundario en Inglaterra, con dramatizaciones de las técnicas de selección a los 11 años y la pureza de la elite en su proceso de escolarización, enaltece valores de la clase dominante y puede ser visto como reflejo de la lucha para mantener el status quo⁴.

3. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA

Los estudios sobre el sistema de educación en Inglaterra se desarrollan, principalmente, después de la Segunda Guerra Mundial de una forma indirecta. Desde el punto de vista académico, la London School of Economics and Political Sciences, bajo el liderazgo de David Glass, realizó varias investigaciones de orientación funcionalista, con fuerte influencia demográfica, en el área de estratificación y movilidad social. La educación se insertó como una variable importante a ser analizada.

Fueron realizados, también, muchos estudios encomendados por el gobierno que hacían una radiografía del sistema, apuntando los determinantes sociales y culturales de la escolaridad. Muchos ingleses pragmáticos estaban interesados en evitar el desperdicio de talentos. Así, «la desigualdad de oportunidades educacionales era criticada no simplemente por ser injusta, pero, también por ser ineficiente»⁵.

Varios estudios procuraban juntar «habilidades y oportunidades» en el análisis de los determinantes socioeconómicos y demográficos de la escolaridad. Esos estudios calculaban las oportunidades que los niños, de diferentes orígenes sociales, tenían para acceder a determinados tipos de escuela.

Conocidos como aritmética política, estos estudios servían de subsidios al planeamiento educacional. Una de las políticas resultantes fue la educación compensatoria y la discriminación positiva.

Para Halsey, sociólogo inglés, las políticas de discriminación positiva deberían procurar disminuir las desventajas de los alumnos provenientes de medios socioculturales empobrecidos. Así, tanto el hombre como la mujer, el negro como el blanco, el operario, el funcionario y el empresario, el habitante del campo y el de la ciudad deberían, en términos medios, presentar el mismo nivel de escolarización, en caso contrario habría habido injusticia⁶.

El fracaso de las políticas de educación compensatoria, las críticas al sistema tripartito de escolarización secundaria y la presencia en el gobierno del Partido del Trabajador, en la década del 60, fueron factores que incentivaran la reorientación del sistema de enseñanza secundaria con la difusión del tipo de escuela comprensible, más semejante al modelo norte americano. A partir del final de la década del 60 e inicio de la década del 70, la Sociología de la Educación inglesa pasa a tener un gran impulso. Ella gana terreno, principalmente, en la entonces recién creada *Open University*⁷.

La importante Ley de Educación de 1944 puede decirse que constituye el hecho más valioso y decisivo para la organización y democratización de la educación pública inglesa. A esta ley se le agregaron otras disposiciones legales que permitía valorar la educación pública ejemplar.

Por el hecho de este elitismo hegemónico y la uniformidad en el sistema de enseñanza de Inglaterra, existe actualmente una contradicción en su aplicabilidad práctica. Observemos un reportaje de un periódico portugués⁸, en junio de 2011, con la siguiente noticia: «Londres en estado de alerta». Uno de cada cuatro alumnos son analfabetos funcionales.

Uno de cada cuatro alumnos residentes en Londres es casi analfabeto funcional cuando deja la enseñanza primaria, revela un estudio divulgado a finales de mayo por la prensa británica. El estudio, publicado por el diario vespertino londinense *Evening Standard*, revela también que uno de cada cinco estudiantes sale de la enseñanza secundaria sin conocimientos suficientes de lectura y de escritura, situación que alcanza igualmente un millón de profesionales adultos que trabajan en la capital británica.

A nivel nacional, el cinco por ciento de los adultos ingleses tiene un nivel de alfabetización equivalente a un niño de siete años o menor, indica el estudio elaborado bajo la responsabilidad de Christina Clark, investigadora y jefe de la Fundación Pública Nacional *Literacy Trust*. La investigación se llevó a cabo con 18 mil estudiantes de 111 escuelas británicas. Por lo tanto, la problemática es una muestra relevante de la población.

Cerca del 4 por ciento de los niños de 11 años, que completan la enseñanza primaria y transitan hacia la secundaria, tienen niveles de alfabetización que corresponden normalmente a los rangos de edades entre los seis y los nueve años. El estudio indicó también que uno de cada tres niños, residentes en Londres, no tiene en su casa libros, pero el 85 por ciento de los menores, con edades comprendidas entre los ocho y los 15 años, poseen una consola de juegos y cerca del 81 por ciento tiene teléfono móvil.

El problema del analfabetismo infantil es particularmente significativo en Londres, porque, entre otros aspectos, existen muchos niños originarios de familias de inmigrantes que aprenden el inglés como segundo idioma.

4. LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PENSAMIENTO EDUCACIONAL DE JOHN LOCKE.

En el texto *Pensamientos sobre la educación*, Locke especifica la concepción de educación como Educación «Física», «Moral» e «Intelectual», y es una educación que pretende la creación del hábito para adquirir la virtud, la cual requiere del uso de la razón.

Para Locke, el deseo natural es alcanzar el placer y evitar el dolor; y el papel de la razón en las cuestiones prácticas es descubrir los medios para estos fines, pues la búsqueda del placer debe ser controlada por el intelecto. Para el autor, la responsabilidad de los padres y de los educadores es enseñar a los niños las reglas y controles de la razón.

En el presente apartado será destacado, de manera descriptiva, la concepción de educación en John Locke, como Educación «Física», «Moral» e «Intelectual». Aquí cobran importancia dos nociones centrales en el pensamiento pedagógico del autor: la habituación y la autonomía.

Centramos la atención en el tema de la educación física. Dice Château⁹ que es inglesa la manera de adjudicarle a John Locke la Educación Física, y en el prefacio de la segunda edición de la obra *Pensamientos sobre la educación* se plantea que algunos autores han sostenido que el mérito principal de la obra estriba en la preeminencia concedida a la educación física. La atención estuvo dirigida al cuidado de la salud, debido a que el autor consideró, que una vez cuidada la salud corporal, llegamos a las exigencias esenciales del espíritu.

La Educación Física, en el pensamiento de John Locke, se puede organizar en tres grandes disposiciones:

Locke resalta la Educación Física como base para una adecuada educación moral e intelectual; sin embargo, al igual que con la educación moral e intelectual, el interés en Locke es preparar al niño para la edad de la razón, cuidando primero del cuerpo y la salud para conservar el cuerpo fuerte y vigoroso, y luego ocuparse de la formación del espíritu.

Locke se refiere a la Educación Física mediante los ejercicios físicos, a la **felicidad**. *Será feliz por ventajas que disfrute por otra parte*¹⁰.

Además, al emplear la frase *Mens sana in corpore sano* recomienda la práctica corporal -ejercicio físico- como fuente de la salud. «La salud es necesaria al hombre para el manejo de sus negocios y para su felicidad; que una constitución vigorosa y endurecida por el trabajo y la fatiga es útil para una persona que quiere hacer un papel en el mundo»¹¹. Como prácticas corporales útiles para la salud, recomienda la natación y el caminar por tratarse de dos actividades eminentemente aeróbicas, sobre todo cuando son hechas de larga duración, con frecuencia al aire libre. Los juegos son aspectos que trata como componentes indispensables para el logro de una salud física y mental del individuo, preparándolo para el éxito social y profesional.

A continuación se pretende demostrar que en la práctica pedagógica de la educación iberoamericana está presente la influencia inglesa. El pensamiento de John Locke influyó en Iberoamérica en dos aspectos relevantes: la autonomía y la habituación; en la actividad física, la práctica corpórea cotidiana de una comunidad, un pueblo y/o de una nación se deriva de cambios de unas generaciones a otras. En particular citamos

el arte de la *capoeira*, siendo denominada «arte marcial brasileña», «método de gimnasia brasileña» o «la verdadera educación física brasileña» por los pensadores brasileños de la época colonial, del imperio y de la república a través de sus trabajos empíricos.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

En Brasil, el sistema democrático garantiza que la educación sea gratuita y de calidad para todos los ciudadanos, naturales y naturalizados, desde infantil hasta la Universidad. El sistema educacional brasileño se aproxima más al paradigma de la High School de origen norteamericano, cuya característica sistemática consiste en reunir a todos alumnos en una misma escuela pública de educación básica, evaluando cualitativamente a aquellos que continuarán sus estudios.

Por lo tanto, la Constitución de la República Federativa del Brasil, de octubre de 1988, preconiza en su artículo 205¹² que: *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

El arte de la *capoeira*, como patrimonio cultural inmaterial de Brasil, constituye un elemento muy importante y relevante de la identidad cultural que merece ser preservado, vivido y difundido. Permite a los ciudadanos el contacto con la tradición de las expresiones musicales, corporales, instrumentales, la gastronomía, los cuentos transmitidos de generación en generación, las manifestaciones a través de festivales; los elementos etnográficos son una forma de aproximarlos a su identidad de grupo en cuanto país con historiografía, y, sobre todo, un medio para aproximar a las generaciones a otras formas de ver y entender el mundo. La tradición no es estática, sino dinámica, se adapta a los tiempos y necesariamente se transforma.

El apoyo a la práctica artística y pedagógica contribuye a la promoción del conocimiento y del respeto de las tradiciones brasileñas.

La ley n° 10.639/2003 regula el currículo oficial de los establecimientos de enseñanza básica de las redes pública y privada y la obligatoriedad del estudio de la temática Historia y Cultura Afro-brasileña y la ley n° 11.645/2008 regula la cultura Indígena.

No esta demás recordar que hoy existe una obligatoriedad del Estado Brasileño en la enseñanza de la cultura y la historia de África, la diáspora del afro descendente, así como la cultura indígena, en las escuelas públicas y privadas de nuestro país, considerando su alcance y límites en términos de la legislación, práctica pedagógica, currículo y de otras culturas que igualmente componen la realidad nacional y el contexto de las escuelas de los más apartados rincones brasileños; esto se consolida con la aprobación de la Ley de n° 12.288 de 20 de julio de 2010, que instituyó el Estatuto de la Igualdad Racial.

La experiencia metodológica y pedagógica en el arte de la *capoeira*, en centros de enseñanza públicos y privados en la ciudad de Salvador de *Bahia* - Brasil, es una práctica de política socio-pedagógica en las escuelas brasileñas.

La ciudad de Salvador de *Bahia*, fundada por el portugués Thomé de Souza, el 29 de marzo de 1549, es la capital del estado de *Bahia* y el más antiguo centro urbano del país, cuna de la nacionalidad y la cultura brasileña.

Esta legendaria tierra de Todos los Santos es también cuna de todas las creencias y costumbres, edificada sobre montañas, en cuevas, valles, bajadas y guetos culturales. Además de ser conocida por la majestuosa bahía de Todos los Santos, bordeada con 200 kilómetros de circuito de bellas playas afrodisíacas y encantadoras lagunas y 1.052 kilómetros cuadrados de áreas urbanísticas, acogiendo bellísimos paisajes, configurando, también, una estructura desigual para la mayoría de la población que se presenta en cuanto minoría, compuesta por pobres y afro descendientes.

Así, los afro descendientes están inmersos en el multiculturalismo de *Bahia*. El *Elevador Lacerda*, de las iglesias de la Concepción de la Playa y del Señor del *Bonfim*, del Farol de la Barra al farol de *Itapuá*, de la Ribeira, de la *Liberdade*, *Pelorinho*, *terreiro de Jesus* y del Mercado Modelo son puntos de referencia de la práctica del *capoeiragem* de la calle *soteropolitano*, palco donde podemos apreciar la verdadera cultura corporal popular, símbolo de lucha y resistencia heredada de los pueblos negros africanos.¹³

6. EL ARTE DE LA CAPOEIRA EN LA ESCUELA FORMAL

El ámbito específico sobre el que hemos centrado nuestro análisis es la posibilidad pedagógica de presentar la metodología «práctica el arte de la *capoeira*» como vehículo de educación no formal en niveles de enseñanza pública y privada en los centros escolares brasileños. Introduciendo los contenidos de la expresión cultural tradicional en las clases optativas de la *capoeira*, folclore y en las clases de educación física.

El interés y originalidad del tema consiste en que la pedagogía tradicional, evidenciada en las escuelas del arte de la *capoeira*, trascendió por los primogénitos maestros como vehículo de Educación no formal, basada en el arte popular, en el sistema de enseñanza formal.

Este es el tema de investigación de nuestra futura tesis a ser desarrollado en el doctorado de educación, en el programa de «Perspectiva histórica, comparada y política de la educación», cuyo interés principal es el de mantener, preservar y velar por ese patrimonio intangible, el cual se inserte en la educación y la cultura por ser, el arte de la *capoeira*, un patrimonio cultural inmaterial de propiedad del pueblo brasileño.

Así, la idea de utilizar el arte de la *capoeira* como herramienta pedagógica en el sistema formal de enseñanza fue madurando a partir de un referencial teórico-práctico a través de vivencias en el Departamento de Educación Física y Recreación del Estado de *Bahia* en 1980, en las escuelas públicas y privadas, en las universidades públicas y privadas, en los cuarteles militares, en las comunidades de barrios y otras instituciones con interés en implementar esta propuesta pedagógica en sus unidades, en los espacios rurales y urbanos respectivamente. Un grupo de trabajo creó una coordinación de *capoeira* con currículo propio, siendo considerada, el arte de la *capoeira*, definitivamente como deporte, debiendo ser insertada como práctica regular en las escuelas; extendiéndose como paradigma para otros estados de la federación, como resultado, el SEED/MEC promovió competiciones nacionales denominadas de JEBES (Juegos Escolares Brasileños)¹⁴.

El grupo de trabajo estaba compuesto por el siguiente colectivo: maestros del arte de la *capoeira*, profesores de educación física con especialidad en el arte de la *capoeira*, pedagogos, profesores de educación artística e historiadores. Ellos pudieron analizar

y discutir cuestiones educacionales, de cuño interdisciplinar, con otras asignaturas, la articulación con el deporte, con los aspectos socioculturales y socio ambientales de la escuela. Una cuestión relevante discutida fue cómo articular la regla de conducta social extensiva a las comunidades alrededor de la escuela y, consecuentemente, a otras instituciones interesadas en la propuesta.

El tema emergió de las experiencias cotidianas en clase, sistematizadas colectivamente por el GT¹, y de la interacción en el entorno de las comunidades donde se desarrollaban las prácticas pedagógicas.

El trabajo del arte de la *capoeira* es desarrollado en los espacios no formales, pero las escuelas tradicionales pueden introducir esta práctica como medio complementario en el proceso de enseñanza formal.

La educación no formal, llevada a la escuela formal, abarca una serie de ámbitos de actuación educativa que permiten hacer realidad el principio de que la educación es una tarea que prosigue después de la escuela, representando un proceso permanente de educación a lo largo de toda la vida.

Destacaremos los objetivos generales y específicos de la propuesta pedagógica:

- Demostrar la experiencia del arte de la *capoeira* como vehículo de educación no formal en el sistema de enseñanza pública y privada de Brasil;
- Promover y practicar el arte de la *capoeira* como herramienta pedagógica, atenta a sus orígenes;
- Facilitar la facultad del acceso del arte de *capoeira* como opción de actividad física deportiva y cultural de origen brasileño, en el curriculum de enseñanza público y privado;
- Promover la consolidación de derecho del museo del arte de la *capoeira* en la ciudad de Salvador de *Bahia*, como política pública de Estado.

Los objetivos específicos a ser trabajados en la propuesta serán:

- Describir e interpretar los contextos y acciones realizados en las instituciones;
- Observar y analizar las prácticas educativas de los profesores y maestros del arte de la *capoeira* en las escuelas formales, no formales y otras instituciones;
- Identificar los aspectos relevantes de las prácticas educativas en las escuelas y en los espacios comunitarios;
- Describir y analizar de qué manera las prácticas pedagógicas interfieren en los aspectos socioculturales en la escuela y las comunidades.

Entendiendo que será viable la articulación de las acciones desarrolladas por los maestros del arte de la *capoeira* que contribuyan a la formación *biopsicosocial* de los niños-niñas, jóvenes, adultos, mayores, portadores de necesidades especiales, a través de la enseñanza formal y no formal para ser protagonistas de los cambios personales y sociales de su entorno. Por lo tanto, formarán un trabajo de equipo, de proyección, para un futuro preemisor y sustentable de las comunidades insertadas en el proceso.

La investigación cualitativa y etnográfica representa una modalidad que en este estudio puede ofrecer eficazmente herramientas técnicas a los profesionales de la educación y los del arte de la *capoeira*, sobre todo cuando en la actualidad aumenta cada vez más el interés

de las instituciones y grupos educativos y grupos asociativos por temas como: profesor-investigador-maestro, la investigación del trabajo participativo, entre otros; pues, a través de la observación sistemática y directa por un periodo de tiempo de las formas y las costumbres de vivir de un grupo particular de personas, por ejemplo una comunidad, un pueblo, una escuela formal, una escuela no formal, universidades, una asociación específica del arte de la *capoeira*, una entidad federativa que culmine acción sociocultural y deportiva, entre otras, se concibe la posibilidad de una educación comparada.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Los profesores y los alumnos no pueden ser perjudicados por la inercia y desidia del Estado y por parte de cualquier sistema o régimen de gobierno; porque ellos son dos de los protagonistas del sistema educacional, sin embargo, la escuela debe estar centrada en el alumno. La razón de ser de la escuela son los alumnos, dándoles una buena formación y preparación pedagógica interdisciplinaria para que cuenten con herramientas que los habiliten al ejercicio cabal de una profesión. Esto tiene que ser el objetivo central de la escuela; pero sin descuidar la atención a los docentes. Para que los alumnos sean centro de las atenciones, es condición prioritaria tener profesores prestigiados y motivados para desempeñar su labor docente con respeto y dignidad.

Llama la atención que aún hoy los países más desarrollados del mundo no son aquellos que tienen más reservas de petróleo; si así fuese, los países árabes serían los más desarrollados del mundo, y no lo son. Los países más desarrollados del mundo son aquellos que apuestan intensivamente en la educación, en el conocimiento y en la innovación; es decir, en la economía del conocimiento sustentable. El campo de actuación de la educación es absolutamente esencial y productivo para los ciudadanos.

El grado de innovación de esta reflexión a profundizar consiste en contribuir a una neófito formación de líderes educadores maestros *capoeiristas* que innoven y tengan la capacidad de socializar, transversalizar, facilitar y practicar nuevos conceptos, siendo un canal de pensadores y formadores de opinión con la exacta dimensión de libertad.

Hoy en día millones de personas en todos los continentes del mundo practican el arte de la *capoeira*, incluso en España. El arte de la *capoeira* se compone por una mezcla magistral de la música tradicional, de instrumentos específicos (berimbau, pandero, atabaque y agogô), cantos (ladainhas, cuerdas, chulas y corridos), danza, lucha y hechos. ¿Por qué esta fascinante mezcla *afrobrasileña* es tan popular? Porque en ella convergen diversidades de gustos. Algunas personas la practican por la música, otros por la tradición, otros tantos por ser un arte marcial, y otros por el simple y divertido placer de hacer ejercicio físico-dinámico; además por motivos de integración sociocultural y de contar historias en razón de la diversidad interpretativa de aquellas por el hecho de apreciar el arte de la *capoeira*.

La futura tesis abordará la experiencia práctica del *arte de la capoeira*, estableciendo un análisis del proceso histórico-sociológico de este arte y de su introducción en la educación general. El arte de la *capoeira* es singular, pero, al mismo tiempo, pluraliza sus diversidades de acciones y variables en la vertiente corpórea, trasciendo hacia una educación física de identidad brasileña.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGGHI, “A. Historia de la pedagogía”. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. [1957] Traducido del italiano por José Hernández Campos.
- ARANTES, Augusto Antonio, “O que é cultura popular”, 11ª Edición, Sao Paulo, Editora Brasiliense S.A. 1986.
- BOAVENTURA, Edivaldo – “Como Ordenar las Ideas”; S. Paulo: Editora Ática S.A. 1988.
- BRANDAO, Rodrigues Carlos, “O que é educação”, 22ª. Edição, S. Paulo, Editora Brasiliense S.A., 1988.
- BARRETO, José de Jesús y FREITAS, Otto, “Pastinha o grande mestre da capoeira angola”, Asamblea Legislativa do Estado da Bahia, Salvador, 2009.
- CALVO, Ana, “La animación sociocultural”. Una estrategia educativa para la participación, Alianza Editorial, Madrid, 2002.
- CAMPOS, Helio José Bastos, “Capoeira na escola”, 1ª. Edição, Editora Edufba - UFBA, Salvador de Bahia, 2001.
- CHATEAU, Jean. “Los grandes pedagogos”. México: Fondo de Cultura Económica, 2003[1956]. Traducido del francés por Ernestina de Champourcín.
- CONSTANCIO Mínguez Álvarez (Coordinador), “La educación social: discurso, práctica y profesión”. Editorial DYKINSON, Madrid-España, 2005.
- EDUCACIÓN ANTI-RACISTA: “Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003” Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía Barcelona: Ariel, 2002 [1994].
- GELPI, Ettore, “Trabajo, Educación y Cultura”, Nau llibres, Valencia-España, 1995.
- HERNANDÉZ DIAZ, José María: “Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI”, PP. 117-180, en PEÑA SAAVEDRA, Vicente (coord.): I Foro Ibérico de museismo pedagógico. *O museismo pedagógico em Espanha y Portugal. Itinerarios, experiências y perspectivas*. Actas. Santiago de Compostela, MUPEGA-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003.
- LACÉ LOPES, André Luiz, “A Capoeiragem no Rio de Janeiro - Primeiro ensaio- Sinhozinho e Rudolf Hermann” -Editoração Textos & Formas LTDA - Rio de Janeiro-2002.
- LOCKE, John. “Pensamientos sobre la educación”. Madrid: Akal, S.A., 1986 [1693] Traducido del inglés por La Lectura y Rafael Lasaleta.
- REVISTA EDUCAÇÃO e Realidade: “Sociologia da Educação, Evolução e Construção do Conhecimento”. Vol. 16, nº 2, Jul/Dez 1991- publicação semestral da facultade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- REVISTA IBEROAMERICANA de Educación a distancia – RIED – Vol. 13 – nº 1 junio 2010.
- VENTOSA Pérez, VICTOR JUAN, “Fuentes de la animación sociocultural en Europa”, Editorial Popular, Madrid-España, 1993.

NOTAS

¹ GOES, Odilon J. Daltro. Capoeira prática de expressao corporal lúdica e prazerosa – Hidrocapoeira: Um retorno à origem. Livro de resumo do 10º Congresso Internacional de Educação Física – FIEP, Foz de Iguaçu – Brasil, 1995.

² BROGMAN, Dennes. The English People., New York, Alfred Knopf, 1943, p. 56, apud TURNER, Ralph. “Modes of Social Ascent through Education: Sponsorad and Contest Mobillity” in HALSEY et alii(ed.) Education Economy and Society: a reader in the Sociology Of Education. New York, Free Press, 1961.

³ El sistema tripartido de enseñanza tiene sido severamente criticado y gradualmente sustituido por un tipo de escuela comprensible, que contemplan todos los alumnos más semejante al norte americanos.

⁴ Una de las formas de mantener la barrera entre las clases sociales en Inglaterra es el cultivo de diferentes formas de hablar, que denotan el origen social. En contraste al acento de la clase trabajadora existe, en la Inglaterra, la expresión “Oxbridge accent” para referirse a la entonación distintiva de aquellos que frecuentaran las dos más tradicionales universidades, Oxford y Cambridge.

⁵ KARABAL, J. & HALSEY, A. (ed.). *Power and ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977, p. 10.

⁶ HALSEY, A. H. (ed.) *Education Priority HMSO, 1972, Vol. 1* apud FLUDE, Michael and AHIER, J. *Educability, Schools and ideology* London, Croom Helm Ltda, 1974, p.27.

⁷ La Open University (Universidad Abierta) ofrecía cursos de nivel superior a través de la televisión educativa gubernamental.

⁸ “Londres em estado de alerta”. *Ensino Magazine*: Junho de 2011. Publicação mensal, año XIV, Nº 160. Dirección electrónica: www.ensino.eu

⁹ CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003 [1956]. Traducido del francés por Ernestina de Champourcín. p. 128.

¹⁰ LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, S.A., 1986 [1693] Traducido del inglés por La Lectura y Rafael Lasaleta. p. 31.

¹¹ *Ibidem*, p. 35.

¹² Constitución de la República Federativa de Brasil, otorgada octubre de 1988 por el Congreso Nacional de Brasil.

¹³ DALTRO DE GOES, Odilon Jorge, *Da roda popular à roda acadêmica: uma proposta de licenciatura plena para formação de profissionais da capoeira*, Monografía apresentada a Universidade do Estado da Bahia, Curso de Pós-graduação - Master en Derechos constitucionales de los afro descendientes, Salvador/BA, 2004, p. 13.

¹⁴ DALTRO DE GOES, Odilon Jorge. *Os efeitos do treinamento de musculação na resistência muscular localizada, para estudantes de fundamental e médio praticantes de capoeira*. Monografía apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Gama Filho, para conclusão do Curso de Pós-Graduação a nivel de especialização em “Ciencia do treinamento desportivo”. Rio de Janeiro, dezembro de 1985, p. 12.

ORIGEN Y EXPANSIÓN DE LA INFLUENCIA LANCASTERIANA EN LOS PAISES BOLIVARIANOS

Oswaldo Granda Paz

osgranda@denar.edu.co

Universidad de Nariño-Colombia

Después de haberse difundido por Europa, Estados Unidos y Haití¹, el método lancasteriano inició su recorrido por Venezuela, hacia 1821, cuando fray Sebastián Mora Bermeo², fundó una pequeña escuela en la localidad de Capacho con este nuevo modo de enseñanza. Se debe resaltar igualmente cómo en 1820 el periódico realista *El Fanal de Venezuela*³ publicó una traducción con apartes de uno de los primeros manuales lancasterianos.

En Sudamérica anteceden a la instalación de la escuela de Capacho, las de Concepción y Buenos Aires. En el caso de la escuela abierta en Uruguay en la villa de Arroyo de la China (Concepción), se tiene noticia que allí puso en práctica el método lancasteriano el presbítero chileno Solano García desde finales de 1815⁴, experiencia que posteriormente registró el periódico *El Censor*⁵. En Argentina hacia 1819 se establecen las escuelas que organizó James Thompson⁶. En septiembre de 1820 en Buenos Aires el Cabildo decretó que en las escuelas se enseñe por el método lancasteriano y en ese mismo mes se abre una suscripción para establecer escuelas lancasterianas para mujeres, de ellas quedan testimonios como el de Irisarri cuando escribe desde Londres en septiembre de 1820, diciendo que tenía noticia de que ya se había abierto una escuela con este método en el país austral⁷; el discurso de Camilo Henríquez *Bosquejo compendioso del sistema de enseñanza mutua* y de mayor trascendencia quizá, la publicación en 1819 de *Origen y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua, del señor Lancaster*, traducida del inglés y editada en Buenos Aires. Después de hacer lo propio en Argentina, Thompson en septiembre de 1821 abrió la primera escuela lancasteriana en Chile y posteriormente lo hizo en el Perú⁸. De esta manera se debe destacar el honor que corresponde a los franciscanos Sebastián Mora, colombiano y Solano García, chileno, junto a James Thompson, como iniciadores de la escuela lancasteriana en Sudamérica.

Fray Sebastián, tomado prisionero durante la pacificación de la Nueva Granada, había sido deportado a España desde mayo de 1817 junto a otros religiosos que, según se desprende de la documentación histórica, más tarde fueron indultados⁹. De esta for-

ma, la fundación de la escuela lancasteriana por parte de Mora es poco probable que hubiera ocurrido en 1820 como lo hizo público la *Gaceta de Colombia* evocando el «miserable pueblo de Capacho»¹⁰, más seguro es que se hiciera durante el primer semestre de 1821, pues en el primer semestre del 20 fray Sebastián aún se encontraba residiendo en Sevilla¹¹, un contemporáneo suyo José M. Restrepo, lo rectifica en su informe como Secretario de Estado en 1827¹².

Durante su estancia en el destierro Mora aprendió el método lancasteriano introducido en la península un lustro antes. En España entre 1814 y 1819 la escuela lancasteriana tuvo pleno auge; por ello se puede dar cuenta, para el caso de Madrid, de obras como la titulada: *Escuela lancasteriana. Estado de los progresos que han hecho los niños desde su apertura hasta 1818*¹³, de la traducción de varios manuales y, de otro lado, noticias en la prensa, por ejemplo aquella de una anciana que había aprendido a leer en una escuela lancasteriana aparecida en la *Gaceta de Madrid*¹⁴.

En 1816 se imprimió el manual de Alexandre Laborde y la Sociedad de Amigos del País en Cádiz en 1818 publicó el *Manual práctico* divulgando los «métodos combinados de Bell y Lancaster», además creó una escuela pública y gratuita donde aplicarlo. El manual de Cádiz que la Sociedad de Amigos del País se responsabilizó de traducir al español fue solicitado a Nyon, director de la normal de París, quien lo había escrito planteando estos métodos simultáneamente tal como los empleaba en Francia, variando algunos detalles como la designación de monitor por la de instructor. Asimismo en 1818 se publicó en Madrid una traducción de un manual francés hecha por Ferrer y Casaus y en 1819 en Mallorca salió a la luz *Lecciones de enseñanza mutua*.

En marzo de 1819 se abrió una escuela lancasteriana privada en Madrid que luego se convirtió en modelo para las que ordenó crear S. M. y de cuya dirección se encargó a Juan Kearney¹⁵.

Lo anterior permite ver las circunstancias históricas que rodearon la estadía de Fray Sebastián, facilitándole el aprendizaje del método lancasteriano para llevarlo consigo a su patria. Es lo más probable que hiciera dicho adiestramiento en Cádiz, pues se conoce que después de haber sido deportado por Morillo su prisión fue el Castillo de San Sebastián¹⁶, sin embargo, hasta la fecha no se han investigado los pormenores de su permanencia en la península.

Sobre la existencia de la escuela de Capacho cerca de Cúcuta y de El Pital, al occidente de Venezuela, existe el testimonio de un viajero inglés autor de *Cartas desde Colombia* que la conoció en 1823¹⁷. Lo cierto es que en el año 21 estaba funcionando. Al conocer esta experiencia el general Santander a la sazón vicepresidente de la República, lo llamó para dirigir la primera normal lancasteriana de Bogotá que funcionó a plenitud en 1822¹⁸. Seguramente el conocimiento que tenían Bolívar¹⁹ y Santander de los avances del sistema de enseñanza lancasteriano en Europa, condujo a que en la Ley del 2 de agosto de 1821 *Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos*, el Congreso General de la República de Colombia incluyera artículos en los cuales expresamente ordenó abrir escuelas de este tipo en todas las poblaciones con más de cien habitantes e igualmente la apertura de escuelas normales en las principales ciudades de la república²⁰.

De este modo desde 1821, promovidos por Santander, particularmente se impulsaron leyes y decretos que instalaron la enseñanza lancasteriana en la Gran Colombia. Incluso en las leyes dictadas en 1826 se incorporó al *Plan de Instrucción Pública* aprobado mediante ley del 18 de marzo sobre organización y arreglo de la enseñanza.

Charles Stuart, en su momento, reconoce la encomiable labor de Santander al haber llevado a todo el país las escuelas lancasterianas, poniéndolo como ejemplo ante el Viejo Mundo²¹ y Hamilton, por su parte, resalta el hecho de la existencia de escuelas para niñas que se habían fundado en los conventos de monjas²².

El general Santander ordenó en enero de 1822 mediante decreto la instauración de las Escuelas Normales por el método lancasteriano en Bogotá, Caracas, y Quito. Decretaba con claridad que los cabildos o las intendencias suplirían los gastos de los maestros incorporados al programa. Los estudiantes serían becados o en su defecto los gobernadores velarían para que los padres de familia hicieran aportes para su manutención y finalizaba encargando del cumplimiento del decreto a los gobernadores, jueces, cabildos y párrocos²³.

Mora encargado por el gobierno organizó la normal en Bogotá y en septiembre del año 22 salió en dirección a Quito para cumplir con la misión de fundar escuelas en las ciudades del Sur y en su trayecto plantó las de Cali y Popayán.

En esta misma época Comettant quien remplazó a fray Sebastián fue destinado a organizar la escuela de Caracas, en su viaje trabajó en la de Cartagena y luego en la de Maracaibo. El padre Mora por su parte se dirigió a ocupar su cargo como preceptor de la de Quito. La obra del padre Mora en Bogotá se puede colegir de uno de los informes entregados por él al Intendente de Cundinamarca, veamos:

No obstante el corto tiempo que hace, y del que la mayor parte se ha invertido en la consecución de las pocas cosas que hoy componen su aparato, los niños han adelantado muchísimo, principalmente en escribir, aritmética, taquígrafía y costumbres, de donde puede empezar a salir ya nuestro carácter nacional. Tengo ya instruidos en el método a los señores Francisco José Guerra y Fermín Meléndez, cuya probidad, celo, aplicación y servicios los hacen acreedores a los mejores acomodos que se proporcionen en la carrera. Por investigaciones y agencias mías se han descubierto y labrado más de cuarenta pizarras que están sirviendo en dicha escuela. Faltan muchas cosas en ella no porque ignore nada relativo al sistema, sino porque ni yo las he podido haber, ni se me han suministrado según todo ello consta a vuestra señoría en el día que le presenté los ensayos de esta enseñanza...²⁴.

A través de la *Gaceta de Colombia* se puede seguir el derrotero de las nuevas fundaciones de escuelas de enseñanza lancasteriana para niños y niñas en todas las provincias. Fray Sebastián aparece trabajando en la apertura de una escuela en la ciudad de Popayán y al tiempo se abre la primera escuela lancasteriana de la provincia de Antioquia y se establece otra en El Socorro, etc.²⁵. La escuela lancasteriana de Popayán funcionó en 1823, Hamilton la refiere en su obra. El reconocimiento al padre Mora por fundar las escuelas lancasterianas era unánime como lo consigna el periódico local *El Fósforo de Popayán*.

Con el ejemplo puesto por Mora en muchas localidades instalan escuelas similares, varias fueron reseñadas por el periódico antes citado. Ahí se da cuenta de una escuela financiada por el párroco de Puracé. Posteriormente se replican fundaciones similares en El Tambo, San José de Esmita y El Trapiche²⁶. De esta manera se aprecia

el rápido impacto causado por el nuevo sistema.

Fray Sebastián pasó a Cali. En carta que envió al Ministro del Interior el 9 de junio de 1824, explicaba que en menos de un mes con auxilio de algunos vecinos y del Ayuntamiento, el Alcalde y fray José Ignacio Ortiz²⁷ sacó adelante una escuela en la ciudad que serviría de ejemplo a las localidades vecinas.

En *El Conductor* del 10 de abril de 1927 se consigna una tabla con el número de escuelas de primeras letras en las provincias de Popayán, Pasto y Buenaventura, de la que resulta que en Popayán existían tres escuelas lancasterianas con un total de 234 alumnos. Ni en Pasto ni en Buenaventura se registran aun establecimientos.

Pero quien se encargó de divulgar decididamente el método y el manual lancasteriano fue el preceptor y director de la escuela normal a la salida de Comettant, don José María Triana, ferviente impulsor del método.

En el año 26 el Senado y la Cámara de Representantes de Colombia divulgaron una ley para organizar e impulsar la educación mediante sus respectivos reglamentos orgánicos. Después de hacer un breve considerando y de determinar artículos para constituir la enseñanza pública, señala aspectos para nombrar juntas de escuelas y sugiere las características de la infraestructura física. En el art. 4° del Cap. 1° propone:

Para el día 19 de abril de 1827 se hallarán establecidas escuelas de enseñanza mutua en todas las parroquias de las capitales de provincia; para el 20 de julio del mismo año en todas las de las cabeceras de cantón; y para el 25 de diciembre del mismo en todas las demás provincias de la República. La elección del maestro se hará por consiguiente con la debida anticipacion; y establecidas en cada parroquia las escuelas de enseñanza mutua, á ninguno será permitido tener ninguna abierta, donde se enseñe conforme al antiguo vicioso método²⁸.

En el art. 13° indicaba los materiales de lectura que deberían utilizarse: *Tablas de lectura* que comprendían silabarios, lecciones de religión, constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana, y de las cuatro reglas principales de la aritmética. También el *Catecismo de moral* de J. L. Villanueva, La Carta de Jiverartes a Demónico, el *Catecismo* de Fleuri, el *Catecismo Constitucional* de Grau y la *Geografía de Colombia* de Acevedo.

Aquí es importante resaltar como ordenaba en el art 14. Que en las escuelas parroquiales se debía ampliar esa enseñanza incluyendo la *Geometría práctica* de Hijosa, la cartilla de dibujo impresa para las escuelas de Madrid, el *Catecismo de industria rural y económica* de Mora; «y en las cabeceras de canton donde se pueda y convenga los catecismos de agricultura y de historia moderna del mismo Mora, y la veterinaria». Señalaba además en el artículo 15° que las mismas materias deberían enseñarse a las niñas, excepto las que son inadecuadas para su sexo, y si «conforme al metodo de enseñanza mutua para niñas, que tambien se esta imprimiendo en esta ciudad, y del cual se distribuirá el numero necesario»²⁹. Incluyó esta ley una de las modificaciones mas ostensibles al método lancasteriano que consistía en asignar un pequeño salario a los monitores, decía en el artículo 16° en el que señalaba los salarios de los maestros y maestras: «Los monitores jenerales de orden, que sean alumnos de la misma escuela, y sirvan aquel encargo á satisfaccion del maestro y de la misma junta, tendrán siempre una gratificación igual á la decima parte del sueldo del maestro»³⁰.

En este tiempo desempeñaron un buen papel la Sociedad de Amigos de la Instrucción Elemental de Mompo y la Sociedad Filantrópica de Bogotá en el apoyo brindado a las escuelas lancasterianas de sus regiones. La bogotana recibe, para propagar el método lancasteriano, la propuesta de José Rafael Revenga de editar un *Método para pagar las escuelas de enseñanza mutua en toda Colombia, perfeccionarlas y auxiliárlas recíprocamente*.

En esta época el Secretario de Estado en su informe al Congreso afirmaba:

Actualmente hay en Colombia 52 escuelas de enseñanza mutua y 434 del antiguo método que se ha mandado abolir progresivamente, sustituyendo el primero conforme al reglamento orgánico de las escuelas del 3 de octubre último. En las del método lancasteriano aprenden a leer, escribir, contar y los principios de religión 3.509 niños y en las demás 16.200³¹.

Las escuelas mantuvieron en plena vigencia el sistema de enseñanza mutua durante el lapso comprendido entre 1820 y 1840. El informe que presentó en 1834 el Secretario de Estado de la Nueva Granada al Congreso, en el aparte referido a las escuelas primarias, anota:

El cuadro de las escuelas públicas primarias de ambos sexos, que acompañó al fin de esta exposición manifiesta cual es el número de las que existían al terminar el año de 1834, con separación de las que estaban montadas por el método lancasteriano, ó de enseñanza simultánea, i por el método común: i estan espresados tambien en él los totales de los alumnos que concurrían á dichas escuelas³².

Y en 1837 decía:

...en 31 de agosto de 1836 existían en la República quinientas setenta i ocho escuelas públicas gratuitas de primeras letras, con veintium mil ciento sesenta i siete alumnos de ambos sexos... i que entre la totalidad de mil cincuenta escuelas estaban comprendidas docientas montadas por el método de enseñanza mutua i simultánea³³.

El decreto de organización de la Instrucción Primaria cobijado por la Ley del 2 de mayo de 1843 prohíbe la enseñanza individual en las escuelas públicas. En el artículo 9º establecía: «En todas las escuelas en que pueda establecerse el método de enseñanza mútua, conforme a los principios de Bell i Lancaster, con las mejoras en él introducidos, se establecerá i observará puntualmente». Y en aquellas escuelas donde no pudiera establecerse, permitía la enseñanza simultánea, dividiendo los alumnos en clases³⁴.

Thompson llegó a Quito en noviembre de 1824, allí se enteró de la existencia desde unos dos o tres años atrás de la escuela lancasteriana de Bogotá refiriéndose a la organizada por el padre Mora, de quien al anunciar que ha llegado últimamente a Quito agrega que ha tenido conversaciones con él y ha visto su vivo interés por la educación de la juventud³⁵.

Thompson viajó nuevamente en septiembre de 1824. El intendente de Quito, para apoyarlo le compró cincuenta nuevos testamentos para las escuelas. Si bien, como prueban los comentarios de Thompson, Fray Sebastián estableció la escuela lancasteriana en Quito, al parecer la escuela normal no llegó a tener los resultados esperados. Aún cuando se le dictara un Reglamento y el interés que en ella surtieron Santander y Bolívar, el mismo que desaparece al tomar el gobierno Flores. Las escuelas lancasterianas recibirán luego el apoyo del presidente Rocafuerte, pero al dejar éste el poder, las mismas entran en franca decadencia y serán un proyecto sin futuro en la

época de García Moreno.

En 1825 Fray Sebastián abre la escuela lancasteriana de Guayaquil con la ayuda de los maestros J. Bolaños y José Antonio Gómez³⁶. Sin duda una de las personalidades que apoyó el trabajo de nuestro franciscano en el Ecuador fue el Intendente de Quito, quien estuvo al tanto de sus progresos.

Ahora recordemos que Thompson, después de haber promovido e instalado el lancasterismo en Chile, se dirigió al Perú donde arribó el 11 de julio de 1822 siendo recibido por un delegado del alto gobierno.

Gracias a la acción de Thompson, San Martín decretó la creación de una «Escuela normal conforme al sistema de enseñanza mutua», y la dejó bajo su orientación³⁷ en ella se ordenaba igualmente que todos los maestros concurrieran allí a aprender el método y comisionaba a la Sociedad Patriótica de Lima para que hiciera todo lo necesario para cristalizar este proyecto que pretendía que todas las escuelas del Perú se convirtieran al sistema lancasteriano. La primera escuela sin embargo no funcionó inmediatamente, seis meses después Thompson escribía que no había logrado que funcionara³⁸.

Si bien en Lima en 1822 se estableció una Junta Conservadora del Método Lancasteriano, que estableció las primeras escuelas en Lima, la fundada por Thompson no permaneció por mucho tiempo, se cerró al año siguiente y hubo que esperar a Bolívar que en el año 1825 ordenara la creación de escuelas normales en las capitales de departamento retomando la aplicación lancasteriana. De lo anterior se obtuvo, entre otras fundaciones, la de las normales de Lima, una de varones y otra de señoritas.

Fue Thompson el encargado de iniciar en este país el proceso con la escuela de Lima. En sus cartas da cuenta de ello. La abrió en el convento de dominicos y allí a la entrada de las tropas españolas tenía doscientos treinta alumnos, además tuvo otra con ochenta. Su principal colaborador fue José Francisco Navarrete quien luego organizó escuelas en Guanuco y otras localidades. Sin embargo por los fragores de la guerra la Escuela Central Lancasteriana de Lima solo pudo inaugurarse en 1827³⁹.

El protector del Perú resaltó lo importante de multiplicar las escuelas públicas y establecer en ellas un método eficaz⁴⁰.

De otra parte en las leyes respectivas emanadas del gobierno se lee:

Como la instrucción pública es uno de los objetos que tiene en consideración el Soberano Congreso, enterado del plan presentado por el director D. Diego Thompson bajo el método de Lancaster, se ha servido ordenar: 1. Que con la posible anticipación se dé principio a la enseñanza; y que para que esta se verifique á satisfacción de dicho director, se le franquee todo lo que crea necesario por el Presbítero D. Francisco Navarrete, quien se entenderá inmediatamente con el gobierno. 2. Que interin el Soberano Congreso nombra una junta conservadora del método de Lancaster, y se forma un reglamento para las escuelas, el referido Presbítero Navarrete por sí, ó con el auxilio de los sujetos que estime conveniente, designándolos al gobierno, cuide de la conservación y progreso del establecimiento. 3. Etc. etc... Lima diciembre 9 de 1822 firma Gregorio Luna Diputado secretario-José Sánchez Carrion⁴¹.

Monteagudo y Torre-Tagle firmaron un decreto que obligaba a la creación de escuelas lancasterianas, entre los motivos que aducían para ese efecto explicaban:

Lima verá en el curso de este año memorables reformas que hagan honor al genio de sus hijos... Mientras se forma el Instituto nacional, mientras se establecen las Escuelas centrales, mientras se adopta y generaliza el sistema de enseñanza recíproca, que ha hecho conocer el venerable nombre de Lancaster en la

*culta Europa y en los más apartados puntos de ella, cuidarán subsidiariamente de promover las escuelas gratuitas de primeras letras que establece el siguiente decreto, todos aquellos a quienes toca cumplirlos*⁴².

Un nuevo impulso tendrá la expansión del método de Lancaster en Perú en enero de 1825 cuando Bolívar ordenó mediante decreto que el sistema lancasteriano fuera el único aplicado en la enseñanza pública para lo cual creó la Escuela Normal.⁴³

El año siguiente Santa Cruz, expidió un decreto en el cual insistía en la necesidad para llegar con la educación...

*...á todas las clases de habitantes de la república la instrucción primaria, base de toda instrucción y moralidad; y persuadido por la experiencia y por el ejemplo de las naciones cultas, que el método llamado lancasteriano es el más a propósito para difundirla, particularmente entre la clase desvalida que por ser la más numerosa, merece una preferente protección*⁴⁴.

A raíz de la orden de Bolívar sobre la creación de escuelas normales lancasterianas para las capitales de departamentos, al siguiente año el ministro José María de Pando abrió para varones la Escuela Central Lancasteriana del Perú y para señoritas la Escuela Central Lancasteriana de la Concepción. De estas acciones se tiene que hacia 1840 aún funcionaban estas escuelas en la capital⁴⁵.

El presidente Andrés de Santa Cruz en 1828 señalando rentas para los establecimientos educativos asignó recursos a las escuelas lancasterianas de Lima. En junio de 1836 Francisco Navarrete ya era el director de Instrucción Primaria y también autor del *Catecismo histórico-dogmático* que junto con el *Curso de aritmética teórico-práctica* del peruano Clemente Noel eran de uso común.

En las escuelas de Lima se tuvo especial cuidado en enseñar materias de su sexo a las mujeres, para lo cual se imprimió el *Manual para el método de enseñar la costura en las escuelas lancasterianas de niñas de la República del Perú, adoptado del que se usa en las escuelas elementales de Inglaterra* de cuarenta y cinco páginas, publicado según se anuncia allí mismo antes de sacar a la luz un manual para las escuelas de los niños.

De acuerdo con los datos de la *Guía de Forasteros* de 1828, en Lima existía un regente de las escuelas lancasterianas y al menos existían las siguientes instituciones: La escuela general lancasteriana del Perú para niños, que tenía como maestro a Cecilio Robles y una escuela central lancasteriana para niñas con su respectiva maestra y una sucursal lancasteriana en San Lázaro con dos secciones separadas para niñas y niños cuyos maestros eran para la sección de niñas Doña Josefa y Doña Manuela Condorena y en la de varones Francisco Garay. En el Depto. de Huánuco, Junín se cita una escuela normal lancasteriana dirigida por Juan Desa. En Tarma la escuela lancasteriana con el preceptor Tomás Ramis, En Piura una escuela departamental lancasteriana cuyos preceptores eran José Sierra y Narciso Reyna. En el Depto. La Libertad la Escuela lancasteriana departamental regida por José Sierra y Narciso Reyna, escuelas de Contumasa y Cajabamba se fundaron en 1825 por lo que es probable que fueran lancasterianas. Todavía en el *Calendario y guía de forasteros* de 1833 se da cuenta de estas escuelas lancasterianas como las de Ica⁴⁶.

El Proyecto de Constitución para la República de Bolivia y dispuso en el artículo 13° se enuncian los requisitos para ser ciudadano y establece la exigencia de saber leer y escribir⁴⁷.

Por ello en relación a la educación en Bolivia el gobierno ordenó:

*En todas las capitales de canton, y pueblos cuyo vecindario pase de doscientas almas, se establecerá una escuela primaria, en la que se enseñe á leer y escribir por el método de enseñanza mutua, los rudimentos de la relijion, de la moral y de la agricultura, por catecismos muy compendiosos. . . etc.*⁴⁸.

En San Agustín funcionó una escuela lancasteriana e instituto normal para la preparación de maestros de primaria y en mayo de 1828 se inauguró una escuela lancasteriana con capacidad de 80 niñas en el colegio, dirigida por un maestro egresado de la escuela de Chuquisaca⁴⁹ Ignacio Nicolás Ortiz que recorrió los andes bolivianos comenta: «A mi tránsito por Puno presencio la apertura de una escuela lancasteriana, bajo los auspicios del Coronel Prefecto Don Juan Francisco de Reyes; y como tan interesado por la ilustración, fue ciertamente para mi alma una función en extremo grata»⁵⁰.

En el periódico *El Fanal de Venezuela* como se anotó antes se publicó un prospecto basado en una de las ediciones francesas de la obra *Plan d'éducation pour les enfants pauvres: d'après les deux methodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster* del conde Alexandre de La Borde publicada en Londres en 1815 y en París en una segunda edición en 1818, esta obra también se había traducido al español e impreso en Madrid en 1816 (*Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras según los métodos combinados del Dr. Bell y el Sr. Lancaster. . .*), obra que tuvo una gran acogida en Francia y España.

Desde agosto de 1822 en Caracas se preparaba un edificio para instalar allí la escuela lancasteriana, para lo cual esperaban que desde Bogotá llegara Comettant. En febrero de 1823 el Cabildo abrió concurso para nombrar el maestro de primeras letras de la futura escuela. En mayo fue nombrado Carlos Bello. El 20 de julio del año 1823 se inauguró. Pero el preceptor Bello al poco tiempo renunció y cerró la escuela en mayo de 1824 y días más tarde renuncian los miembros de la Junta Protectora de enseñanza mutua⁵¹. En 1823 también se instalan una Casa de Educación y una Escuela de primeras letras lancasteriana en Tocuyo, provincia de Caracas y en el Depto. de Venezuela según la Gaceta de Colombia se crean en Caracas, Guaira, Guarenas, Victoria, valencia, Guanare, Calabozo, Barquisimeto, Chivacoa y Yaritagua⁵².

A raíz del cierre propiciado por Bello, algunas personas prestantes deciden hacer realidad la venida a Caracas de Lancaster quien desde Baltimore le había escrito a Bolívar ofreciéndole sus servicios. Entonces empiezan una serie de conflictos entre los partidarios y los opositores de Lancaster en Venezuela.

En mayo se supo que Lancaster había llegado a La Guaira. Entonces se vuelve a reunir la Junta Protectora, el 2 de junio se recibe al gran educador inglés y el 5 se reinstala la escuela de caraqueña. Hecho que se hace conocer del gobierno central. Sin embargo, debido al desorden y la falta de claridad jurídica sobre las responsabilidades financieras para sostener la escuela esta fue desatendida en el aspecto económico y por ello Lancaster estuvo por abandonar el proyecto, pero en 1825 la Municipalidad niega recursos a la escuela, y se le quiere obligar a enseñar «dogmas de la Religión y de la moral Cristiana».

En los meses siguientes no cesan las dificultades, los padres de familia se quejan ante la Municipalidad, así Lancaster tuvo problemas para adelantar su gestión a pesar de todo el esfuerzo que hizo para salir adelante; había propuesto a Bolívar un gran plan para desarrollar la educación colombiana, entre sus ideas estaba el plan de un semina-

rio «para enseñar a instruir maestros de todos los ángulos del país, i para hacer partícipe de la educación a todo el ejército, afín de que los guerreros de la patria de Bolívar sean tan celebres por su valor como por su instrucción»⁵³.

En 1825 la *Gaceta de Colombia*⁵⁴ da cuenta de la creación de la escuela lancasteriana de Maracaibo que se deja al mando de un «hábil» maestro. De igual forma se creó una en Barinas⁵⁵. Y Asimismo en 1825 desde Chuquisaca el general Sucre escribía al Secretario General de Bolívar hablando de la posibilidad de llevar a maestros: «los maestros que quisiese S.e. para algunas de las escuelas que van a establecerse en estas provincias, y muy particularmente diez o doce que propagasen la enseñanza mutua, por el sistema de Lancaster»⁵⁶.

El 24 de diciembre del año 27 destacaba el aporte de Mariano Cabezón «cuya inteligencia y esmero son de pública notoriedad, no sólo formando y dirigiendo al escuela normal de enseñanza mutua para niños de esta capital, sino también planteando y dirigiendo la de niñas con una asiduidad poco común» (p. 478 *de mi propia mano*)

A tiempo de la fundación del Colegio de Panamá el año 1823 se crea la Escuela lancasteriana en Veraguas⁵⁷ y en ciudad de Panamá se inauguró conforme al método de Enseñanza Mutua una escuela con capacidad de 200 niños⁵⁸.

En los informes de 1833 aparecen 3 escuelas lancasterianas y 3 antiguas en Panamá donde recibían clases 340 niños⁵⁹.

Según informes del gobernador Manuel de Ayala de la provincia de Veragua, en enero de 1836 comenzaría a funcionar una escuela lancasteriana en su capital Santiago que serviría para difundir la enseñanza en toda la provincia⁶⁰.

Y se conoce de la apertura el 16 de julio de 1836 de la escuela de niñas en Santa Ana (Panamá) seguramente con el método lancasteriano⁶¹.

ASPECTOS ACADÉMICOS

De la práctica de Fray Sebastián Mora se desconocen textos o manuales que hubiera escrito para aplicar el sistema de enseñanza, si bien debió tomar en cuenta los editados en España; en el informe del Secretario de estado del año 1827, J. M. Restrepo menciona los textos utilizados oficialmente. En este punto por iniciativa del gobierno se hizo imprimir el *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de niños* y las *series de lecciones* cuyo tiraje de 3 mil ejemplares se hizo en la imprenta de S. S. Fox y se hicieron circular en Colombia, Venezuela y Ecuador.

Es importante destacar como entre 1825 y 1826 en Inglaterra se prepararon una serie de catecismos sobre diferentes temas, y los mismos fueron distribuidos por el gobierno colombiano. De este beneplácito y el asentimiento que diera el mismo Lancaster a este tipo de obras atestigua el *Repertorio Americano* que cuenta:

Cada catecismo forma un cuadernito en 18mo de a 120 páginas poco mas o menos. Esta colección de libros elementales destinados a la educación pública de los nuevos estados americanos, ha merecido la aprobación del ilustre Lancaster i del gobierno de Colombia, que la ha hecho distribuir en las escuelas. Los redactores de estas obritas, que se han impreso con mucho esmero i gusto, han sabido escoger producciones de un mérito sobresaliente para abreviarlas y ponerlas así al alcance de la juventud americana. Se distingue entre todos el catecismo de la moral publicado por el canónigo español Villanueva; este libro tiene ya una gran celebridad en todas las nuevas naciones de América⁶².

De lo anotado antes, se han podido conocer algunos ejemplares como el *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* y el *Catecismo político arreglado a la constitución de la república de Colombia para el uso de las escuelas de Primeras Letras* de José Grau. Después J. M. Triana se interesó por hacer adecuaciones al manual utilizado en Colombia y al método con lo cual logra elaborar su propio texto.

Uno de los aspectos que no eran propios del lancasterismo sino que provenía del método antiguo, pero que se incorporó otorgándole la máxima importancia, fue el de los exámenes públicos, realizados a todo lo largo y ancho de Hispanoamérica y a los cuales asistieron en su inicio, las más altas personalidades. En Bogotá Santander fue asiduo asistente a este tipo de eventos por varios años; todavía en 1835 en una carta que le escribe al gobernador de Mompox, le dice: «Ha tenido certámenes la casa de Triana, he asistido a ellos y he visto con gusto el adelantamiento del niño de usted. Sea enhorabuena»⁶³. Este tipo de exámenes eran comunes en España y sus colonias. En el Vol. 1 de la *Gazeta de Madrid* de 1800 se incluye una reseña de los exámenes (públicos) hechos en el caso de la escuela de la Calle de la Piedad de Granada.

Las escuelas lancasterianas fueron acogidas en los países bolivarianos de similar manera, podría decirse que durante la tercera y cuarta décadas del siglo XIX su importancia no había disminuido. Podemos citar artículos de prensa y la publicación de informes gubernamentales que la corroboran. En Bogotá por ejemplo, a la par de todas las noticias y reseñas publicadas en la *Gaceta de Colombia*, *El Conductor* uno de los periódicos más destacados publicó entre febrero y septiembre de 1827 un seguimiento al desarrollo de las escuelas de primeras letras. Se ocupa del desarrollo de las escuelas elementales de Estados Unidos y Francia y en la edición del 27 de marzo de 1827, José María Triana escribe sobre las bondades del método de enseñanza mutua⁶⁴.

En la edición del 12 de junio del año 27 la sociedad filantrópica de Bogotá presenta y anuncia la venta a precio módico de los manuales y cartillas de lectura. Considerando el precio se puede decir que el manual costaba lo mismo que dos periódicos.

En todo caso la influencia directa del sistema de enseñanza mutua, permanece vigente como puede determinarse si se tiene en cuenta que en 1845 José María Triana publica el Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras.

José Francisco Navarrete quien había trabajado junto a Thompson, en 1845 se quejaba de la falta de uniformidad en el uso de los textos escolares. Fue en esta época cuando se presentó un autor local que proponía algunos libros para reemplazar a los usados y a los manuales lancasterianos y logró que el Gobierno aprobara sus obras e igualmente el uso en las escuelas del Perú. El maestro José Franco quiso editar cuatro textos para escolares de su autoría. Pero los maestros de Lima rechazaron los textos aduciendo que las obras de Franco seguían el método de los españoles José María Vallejo y en ortología a Mariano Sicilia que les parecía más difícil de aplicar que el ya usual lancasteriano⁶⁵.

A comienzos de la implantación del método lancasteriano, los materiales para las escuelas de primeras letras también fueron importados, en algunos casos traídos de New York. En 1834 por muestra, Colombia importó 20 mil pizarras, 2002 mil lápices, 44 mil ejemplares impresos de cartones de letras y mil cuadernos del manual, mientras se esperaba poder imprimir el catecismo de Fleury⁶⁶.

En relación a los críticos de Lancaster hay que resaltar dos personalidades, Andrés Bello

y Simón Rodríguez. Bello quien le había conocido el sistema en Londres se expresaba en su apoyo como lo demuestra un escrito en *El repertorio Americano* sobre los avances lancasterianos en América. En 1820 escribió desde Londres, reconociendo las posibilidades del método en la enseñanza de la lectura y la escritura e incluso el cálculo, pero señalando sus desventajas en la formación crítica de los alumnos: «una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho»⁶⁷. Rodríguez, propulsor de las ideas liberales y de la educación popular fue uno de los principales contradictores que tuvo la escuela lancasteriana. Rodríguez no creía en el método por considerarlo mecanicista, pues pensaba desde una función idealista la relación maestro-alumno y utopista la acción ciudadana en los nuevos países que habían logrado la independencia. En *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* se expresa sobre el ser del maestro y el alumno, la memorización, la necesidad de comprensión de lecturas, etc.⁶⁸ y en *Sociedades Americanas*, afirma que las escuelas son de vapor y que se habían inventado para hacer aprender la Biblia de memoria, etc.⁶⁹. De esta manera cuestionaba la utilidad de la enseñanza mutua para la época histórica de emancipación que vivían las repúblicas bolivarianas. Si bien los gobernantes creían que mediante las escuelas lancasterianas se podría alfabetizar al pueblo y hacer que su voto fuera válido, como lo planteaban en las constituciones, la crítica de Rodríguez iba más allá al descartar el aprendizaje memorístico, elemental, religioso y masivo, frente a uno calificado, crítico y liberal.

La razón principal de los gobiernos en las nuevas repúblicas andinas para promover el método lancasteriano fue la de hacer la educación popular ya que la creían inherente a las obligaciones de los estados y porque constituía uno de los requisitos que se impondrían a los ciudadanos para ejercer el derecho al voto.

Sea como fuere, hacia 1833, para citar un ejemplo, en Popayán una de las ciudades donde mejor recepción había tenido la enseñanza mutua, el consejo de administración de la Sociedad de Enseñanza Elemental Primaria de Popayán preparaba una escuela para niñas⁷⁰. El 10 de noviembre se instala la «comisión de señoras» encargadas de vigilar la educación de las niñas, y después de que presentaran sus respectivos discursos el Presidente del Consejo y algunas autoridades se planteó el presupuesto para amoblar y adornar el local donde funcionaría la escuela de niñas. Al final de su informe tratan algunos aspectos de la escuela de niños y mencionan que «se ha impreso un compendio de religión en la parte relativa a la creencia, y están al salir uno de doctrina y otro de la parte histórica; también se publicarán muy en breve los himnos que se ha hecho para abrir y cerrar la escuela a mañana y tarde»⁷¹ en un periódico de 1847 *El Popayanes* todavía se recuerda la primera escuela.

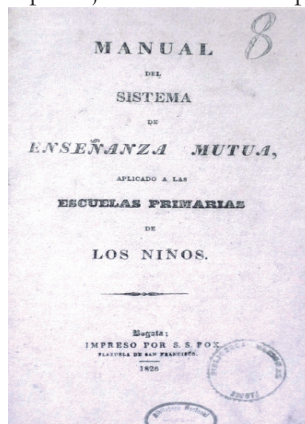
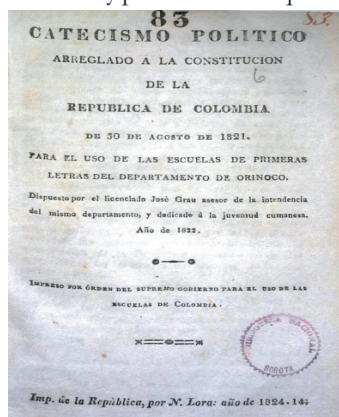
En 1838 se continuaban publicitando los certámenes de las escuelas de enseñanza mutua como la de Cali y se establecen escuelas en Tapaje e Iscuandé⁷². Una de las principales problemáticas que debió afrontar la Instrucción Pública en los países bolivarianos fue la falta de organización y la inestabilidad política que llevó a la Gran Colombia a su desmembramiento y a la renovación de los gobernantes y partidos políticos, cuando no a la desolación de sus villas y ciudades por las acciones de guerra que se mantuvieron con intermitencia. Lo anterior sumado al sistema centralista aplicado en estos países y la oposición durante ciertos años entre liberales y conservadores hizo que la educación lancasteriana no diera los resultados que había surtido en otros países.

La permanencia del lancasterismo en Colombia se podría deducir de varios factores, las políticas del gobierno y sus decretos y reglamentos, de la permanencia de metodologías hibridizadas por parte de los maestros por varias décadas después de que oficialmente ya no se impulsará este tipo de escuela, y por las publicaciones de textos lancasterianos como el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana comisionado especialmente al efecto por el Director general de Instrucción Pública*.

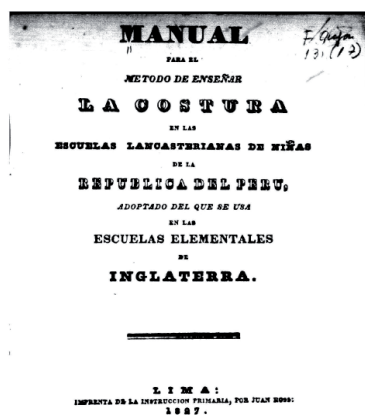
Algunos de los logros del gobierno colombiano al introducir como se hizo en las escuelas lancasterianas de Bogotá, Vélez, Charalá y Popayán la explicación de los derechos del hombre y la constitución de Colombia⁷³ en la enseñanza, dichos contenidos de formación ciudadana y política, también serán motivo para que desde la orilla de los conservadores se le mirara con recelo y se empezaran a promover modificaciones que a la postre desarticulaban el modelo.

La aplicación centralista del modelo lancasteriano que se replicaba en aspectos de dotación de materiales y libros y quizá en un factor más conflictivo, el de la preparación y nombramiento de maestros, influyó en que le salieran múltiples contradictores. Fue frecuente durante este periodo histórico que muchos de los maestros de las escuelas de primeras letras y de los colegios fueran curas y a veces voluntarios, con lo cual no se podía prever los desarrollos que tendrían los ejercicios educativos y las mismas escuelas. Cuando eran maestros oficiales enfrentaron el problema del pago de su salario que no siempre se cumplía y para el cual en algunos casos dependían de las contribuciones de los pobladores. El anterior resquicio colonial de la manutención de los maestros por parte de los cabildos siempre fue un tema difícil de manejar durante todo el siglo XIX.

Así pues, la falta de claridad en la aplicación del sistema de enseñanza mutua aplicado desde un sentido social, menos formal pero sí con mayor contenido, alejado de las trabas administrativas y políticas llevó a que el lancasterismo no produjera los resultados esperados.



1. José Grau. *Catecismo político arreglado a la constitución de la república de Colombia para el uso de las escuelas de Primeras Letras del Departamento del Orinoco*. Bogotá: Imp. De la República, 1824. (Biblioteca Nacional de Colombia)
2. *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Bogotá: Imp. S.S. Fox, 1826 (Biblioteca Nacional de Colombia)



3. *Manual para el método de enseñar la costura en las escuelas lancasterianas de niñas de la República del Perú, adoptado del que se usa en las escuelas elementales de Inglaterra.* Lima: Imp. de la Instrucción Primaria, 1827, (Traducción de Nicolás de Piérola). (Biblioteca Nacional de Colombia)
4. Triana José María. *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana comisionado especialmente al efecto por el Director general de Instrucción Pública.* Bogotá, Imp. J. A. Cualla, 1845. (Biblioteca Nacional de Colombia)

NOTAS

¹ En *Origen y progresos de la enseñanza mutua*, Joseph Lancaster da cuenta de la temprana difusión en distintos países del sistema y consigna el hecho de que en Haití ya se había implantado en 1817 y cómo en Dominicana el gobernador tomaba medidas para su introducción.

² De Fray Sebastián algunos autores opinan que fue originario de Quito; sin embargo, se ha establecido que nació en La Plata, en la Villa de Timaná (Huila) en 1790 (MANTILLA R. Luis. *Los Franciscanos en Colombia* T. III, Vol. 1. Bogotá, Univ. San Buenaventura, 2000, 48). Fue deportado a España por Morillo acusado de haber jurado la independencia, exhortado desde el púlpito a la población, de haber plantado “el árbol de la libertad” en el pueblo de El Pital, de ser amigo de Antonio Nariño y de ser “autor” de un “cuaderno” denominado *Los derechos del hombre*. En 1805 ingresó al noviciado y en 1811 se había incorporado en Quito a la provincia franciscana de Santa Fe (ibid., 523-254)

³ En las ediciones del periódico realista *El Fídal de Venezuela* del 4, 5 y 6 de diciembre correspondientes al segundo trimestre de 1820 se publicó un prospecto con los cinco primeros capítulos del método de enseñanza mutua, (Jáuregui, 2003), basado en una de las ediciones en francés de la obra *Plan d'éducation pour les enfants pauvres: d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster* de Alexandre de La Borde publicada inicialmente en Londres en 1815 y en París en una segunda edición en 1818, aunque también se había traducido al español e impreso en Madrid en 1816 y en Cádiz en 1818. No es extraño que un periódico realista hubiera dado cabida a la escuela de Lancaster, pues desde 1819 en España algunas personas lograron que el Rey adoptara este sistema de enseñanza y que ordenara la apertura de una “escuela central en la corte, donde se enseñe el expresado método y sirva de norma a las demás del reino...” (*Manual práctico del método de mutua enseñanza para las escuelas de primeras letras*. Cádiz, Imp. De Hércules, 1818, p vi)

⁴ En el Archivo Artigas se constata “un documento que prueba que el mencionado Solano García sacerdote franciscano chileno, hacia fines de 1815 se ofreció al mismo Artigas para establecer una escuela pública en el Arroyo de la China. Artigas aceptó la propuesta, y en diciembre de aquel año García ya estaba trabajando en su proyecto...” (Pedro Gaudillo. *Artigas Católico*. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2002, 103.

⁵ El fundador y director de *El Censor*, el cura Camilo Henríquez, escribió en la edición 82 del 9 de abril de 1817, 2ª página, el artículo “Educación” en el cual señalaba que desde 1816 se encontraba funcionando la escuela lancasteriana de Arroyo de la China y agregaba que “En el espacio de seis meses, un gran número de niños leían un libro, conocían todos los números y caracteres manuscritos, los hacían, escribían cualquier palabra dada. Hasta ahora es la única escuela según el nuevo método...”

(AMUNÁTEGUI, Miguel L., Camilo Henríquez, Santiago, Imp. Nacional, 1889, 235; SCHULKIN, Augusto. *Historia de Paysandú*, Buenos Aires, Ed. Roosen 1958, 29; PICCIRILLI, Ricardo. *Rivadavia y su tiempo*. Buenos Aires, Ed. Peuser, 1960, Vol. 2, 46)

⁶ Thompson llegó a Buenos Aires en octubre de 1818 pero tardó varios meses en abrir una escuela, hecho que debió ocurrir en los primeros meses del año 1819. Cfr. *Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru, and Colombia*, Londres, Nisbet, 1827.

⁷ AMUNÁTEGUI, SOLAR, D, *El sistema de Lancaster en Chile y en otros países sudamericanos*. Santiago, Imp. Cervantes, 1895, 94-95

⁸ La primera escuela lancasteriana del Brasil se abrió en marzo de 1823 y en México en agosto de 1822 (AMUNÁTEGUI, S., D. *Op. Cit.*, 87).

⁹ CABALLERO, J. M. “En la Independencia”, en: *La patria boba*, Bogotá, Imp. Nacional, 1902, 268; RODRÍGUEZ ESCORIAL, J. “Los modestos forjadores de la Independencia Suramericana”, en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, No 118, (1959), 7-9.

¹⁰ *Gaceta de Colombia* (G de C), Bogotá, Banco de la República, 1974, ed. Facsimilar, No 48, 15 de diciembre de 1822, 2, 3^a.

¹¹ Fray Sebastián fue remitido a España con causa de Primera Clase: un Sumario compuesto de 8 hojas, pero “En los seis primeros meses del mismo año 1820, todavía se pedían informes al despacho de Gracia y Justicia” sobre la conveniencia de restituirlo a su domicilio (RESTREPO T. Ernesto. *De Gonzalo Ximénez de Quesada a don Pablo Morillo - Documentos inéditos sobre la Historia de la Nueva Granada*, París: Le Moil&Pascaly, 1928, 255-256).

¹² RESTREPO, José M. *Exposición que el Secretario de Estado del despacho del Interior del Gobierno de la República de Colombia hace al Congreso de 1827 sobre los negocios de su departamento*. Bogotá, Imp. de Pedro Cubides, 1827, 34.

¹³ Sociedad Económica Matritense *Un amigo del país*, (1844).

¹⁴ España, Ministerio de la Gobernación. *Gaceta de Madrid*, vol. 2, (1817), Nos 78-156, 791.

¹⁵ COTARELI y Mori, Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles. Madrid, 1916, 1,52,

¹⁶ RESTREPO T. *Op. cit.*, 249).

¹⁷ Hall, Francis (Atribuido),. *Cartas escritas desde Colombia durante un viaje de Caracas a Bogotá y desde allí a Santa Marta en 1823*. Bogotá, Publicaciones del Banco de la República-Archivo de Economía Nacional. (Trad. y notas de Ángela de López), 1975, 67-68.

¹⁸ G de C, No 29, 5 de mayo,(1822) ,2/ 2^a y 3^a.

¹⁹ Por información de Lancaster se sabe que Bolívar conoció el método en su escuela de Londres y sea que junto con Miranda y otros americanos lo visitaron en el año 1810 o se hayan encontrado en casa del precursor, Bolívar se interesó mucho en el sistema educativo y prometió enviar varios jóvenes para que aprendieran el método (ALCÁNTARA Tomás. *Simon Bolívar ensayo de interpretación biográfica a través de sus documentos*, Caracas, Academia Nal. de Historia, 1994, 242). Lo cierto es que Bolívar influyó mucho en la recepción del Lancasterismo en la Gran Colombia de manera que no exageraba al afirmar en Huaraz: “Yo he hecho establecer el sistema lancasteriano en toda Colombia, y eso solo hará la generación venidera muy superior a la presente” (Blanco-Fonbona, J. F. Documentos para la historia de la vida pública del Libertador, Caracas, 1876, 278.

²⁰ COLOMBIA, *Cuerpo de leyes de la república de Colombia: que comprende todas las leyes, decretos y Resoluciones dictados por sus congresos desde el de 1821 hasta el último de 1827*.Caracas, Imp. Valentín Espinal, 1849, 38-39.

²¹ STUART, Charles. *Viajes por Colombia 1823 y 1824*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1994, 165

²² HAMILTON, J. *Viaje por el interior de las provincias de Colombia*. Bogotá, Colcultura, 1993, 164.

²³ G. de C. No 27, 21 de marzo, (1822).

²⁴ MANTILLA, *Op. cit.*, 526-27

²⁵ (G. de C. 71 , 23 de febrero, (1823).

²⁶ (*El Fósforo de Popayán*, 26 de marzo y 22 de mayo de 1823)

²⁷ (MANTILLA, *Op. cit.*, 532)

²⁸ COLOMBIA, *Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en el año de 1826*. Bogotá, Imp. Demanuel María Viller-Calderón, 1826, 22.

²⁹ *Ibid.*, 27

³⁰ *Ibid.*, 28

³¹ cit. Luis Blanco. *Actas del 8 Congreso Internacional sobre los franciscanos en el Nuevo Mundo (siglos XIX y XX)*, La Rábida, 1997, 322.

³² POMBO, Lino de. *Exposición del Secretario de Estado en el despacho del Interior y Relaciones exteriores al Congreso Constitucional del año 1837*, Bogotá, Imp. Espinosa, 1834, .36-37.

³³ POMBO, Lino de. *Exposición del Secretario de Estado en el despacho del Interior y Relaciones exteriores al Congreso Constitucional del año 1837*, Bogotá, Imp. Lora, 1837, 32.

- ³⁴ COLOMBIA, *Decreto organizando la Instrucción Primaria dado en ejecución de la Lei de 2 de mayo de 1843*. Bogotá, Imp. de José A. Cualla, 1845, 2.
- ³⁵ THOMPSON James. *Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru, and Colombia*. Londres, 1827, 346.
- ³⁶ (G. de C., 222, 15 de enero, (1826), 2ª, 3ª.
- ³⁷ AMUNÁTEGUI S., D. Op. cit. 212)
- ³⁸ THOMPSON, J. *Op. cit.*, 253.
- ³⁹ Gobierno del Perú, *Decretos de 1821 a 1830*, en: *Gaceta del Gobierno del Perú Independiente* (G de GPI, tom III, 4
- ⁴⁰ Decretos de 1821 a 1830, Doc .186, 15 septiembre, (1822), 252-253
- ⁴¹ *Colección de leyes Decretos y Órdenes publicadas en el Perú desde su Independencia en el año de 1821 hasta el 31 de diciembre de 1830*, Lima, Imp. Mesías, 1831, tomo I, 257, 298.
- ⁴² *Idem*, tomo II, 16, 341-342.
- ⁴³ SALCEDO-BASTARDO, J. L. *El primer deber. Con el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura*. Caracas, Ediciones de la universidad Simón Bolívar-Equinoccio, 1973, 321-322.
- ⁴⁴ Valcárcel, Carlos D. *Op. cit.*, 54-55.
- ⁴⁵ Valcárcel, Carlos D. *Obra educativa de Bolívar y su recibimiento en San Marcos*, Lima, Univ. Nacional Mayor de San Marcos, 1974, 55. (Robles, 2004, 64).
- ⁴⁶ Ver *Guía de forasteros*, 1827, 56 - 109)
- ⁴⁷ *Proyecto de constitución para la República de Bolivia y discurso del Libertador*, Bogotá, S. S. Fox, 1826, 5
- ⁴⁸ *Colección oficial de leyes, decretos, ordenes, resoluciones &c. que se han expedido para el régimen de la República Boliviana*. Tomo I, Segundo volumen (1827-1829), La Paz, Imp. del Colegio de Artes, 1834.
- ⁴⁹ William Lee Lofstrom, *La presidencia de Sucre en Bolivia* □ , caracas, Academia Nal. de Historia, 1987, 256 y 273)
- ⁵⁰ ORTIZ DE ZEVALLOS y de Erazo, Ignacio Nicolás, Carlos Ortiz de Zevallos Paz-Soldán. *La misión Ortiz de Zevallos en Bolivia, 1826-1827*, Perú, Legación-Bolivia, 1956.
- ⁵¹ YÉPEZ CASTILLO, Áureo. *La educación primaria en caracas en la época de Bolívar*. Caracas, Academia Nacional de Historia, 1985, 140-144 .
- ⁵² (Gaceta de Col. No. 105, 1823 19/10 y No 121, 1824 8/2.)
- ⁵³ (Repertorio Americano, Londres, Schulze, tomo II, (1827) 76-77.
- ⁵⁴ G. de C. 179 , 29 de marzo , (1825)
- ⁵⁵ G. de C. 188, 22 de mayo, (1825).
- ⁵⁶ SUCRE, Antonio J. *De mi propia mano* Caracas, Ayacucho, 1981, 368.
- ⁵⁷ G. de C. 106 , 26 de octubre, (1823)
- ⁵⁸ (G. de C. 182, 10 de abril, (1825)
- ⁵⁹ *Gaceta de la Nueva Granada* (G de NG), 94 , 14 de agosto, (1833)
- ⁶⁰ G de NG, 234 , 20 de marzo, (1836)
- ⁶¹ G de NG, 262 , 9 de mayo, (1836)
- ⁶² *Repertorio Americano*, tomo I, Octubre, (1826), 315.
- ⁶³ SANTANDER , Francisco de Paula. *Cartas y Mensajes*, Bogota ,Voluntad, 1953-1956 , Vol. IX, [1835], 269
- ⁶⁴ *El Conductor* , 27 de marzo de 1827 , 60, 2ª y 61, 3ª .
- ⁶⁵ ESPINOZA, G.A. "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX", en: *Histórica*, Lima, PUCP, 2007, 135-170
- ⁶⁶ G de NG, 134, 20 de abril, (1834).
- ⁶⁷ BELLO, Andrés, *Obras Completas* , Vol. 22, Caracas: Fundación la Casa de Bello, 1984, 613)
- ⁶⁸ RODRÍGUEZ, Simón, *Concejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* , Caracas, Imp. nacional, 1955., 42
- ⁶⁹ RODRÍGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*, Caracas, Ayacucho, 1990, 268.
- ⁷⁰ G de NG, 114 , 1 de diciembre, (1833).
- ⁷¹ G de NG, 114, 1 de diciembre, (1833)
- ⁷² G de NG, 372, 28 de octubre, (1838)
- ⁷³ G. de C. 132, 25 de abril, 1824.

PROTECCIÓN UNIVERSAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN RECORRIDO HISTÓRICO DESDE LOS POSTULADOS DE LA INGLESA EGLANTYNE JEBB

José Marcial Méndez Soto

jmmendezs@yahoo.es

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)

Cada generación de niños ofrece a la humanidad la posibilidad de reconstruir al mundo de su ruina **EGLANTYNE JEBB.**



INTRODUCCIÓN

Desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, el Derecho a la Educación se ha explicitado ampliamente y se ha puesto en la mesa de trabajo de distintos entes con variados discursos. Evidentemente, muchos gobiernos y organismos de variada índole han hecho suyos los planteamientos al respecto, con distintos matices. A partir de 1948 se ha hecho inevitable la alusión al tema educativo en las diferentes convenciones y tratados internacionales, con lo cual se ha permitido la configuración jurídica del Derecho a la Educación, sin embargo la génesis de la protección universal del mismo, se encuentra en la labor tesonera de la Inglesa **Eglantyne Jebb**, quien en su actuar a favor de la niñez desvalida, impulsa la proclamación de la Declaración de Ginebra en 1924, la cual se convierte en el antecedente de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención de los Derechos del Niño en 1989, instrumentos jurídicos que visualizan a los niños y niñas como sujetos de derecho.

La presente comunicación hace un recorrido histórico, acerca de la forma en que se explicita el Derecho a la Educación y las dimensiones que se derivan de éste, teniendo como fuente los instrumentos jurídicos internacionales de Derechos Humanos. Se concluye este cometido con una caracterización general del Derecho a la Educación en siete dimensiones, a saber: Universalidad, gratuidad, obligatoriedad, integridad, accesibilidad, preferencialidad y adaptabilidad.

Las fuentes primarias de este estudio, estuvieron constituidas por los textos de los tratados internacionales de Derechos Humanos, los cuales fueron obtenidos de la página Web oficial de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para

los Derechos Humanos, actualizada al cierre de la fecha de entrega de la presente comunicación, y cuya dirección electrónica es: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/>

DECLARACIÓN DE GINEBRA: ANTECEDENTE DE LA PROTECCIÓN UNIVERSAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación como un derecho universal tiene importantes antecedentes, siendo sin lugar a dudas, el primero de ellos, el expuesto en la **Declaración de Ginebra**; la cual nace a raíz del surgimiento de la primera ONG de infancia. Durante el año 1913, en plena antesala de la Primera Guerra Mundial, **Eglantyne Jebb** viajó a Los Balcanes, que constituía una zona de hostilidades, su tarea consistía en recaudar dinero y repartirlo para paliar la tragedia que se vivía, con el sufrimiento y desplazamiento de los refugiados; al regresar a Inglaterra inició una campaña política y de recaudación de fondos, aunque con poco éxito. El 15 de abril de 1919, en Londres, Dorothy, hermana de Eglantyne, consiguió crear un amplio grupo de presión política para acordar la constitución de un «**Save the Children Fund**» independiente.

El 19 de mayo del mismo año, Eglantyne Jebb, apoyada por su hermana, dirigió una importante reunión en el Albert Hall, para anunciar la creación del fondo, cuyo objetivo consistiría en proporcionar ayuda real a los niños en toda Europa. El ambiente previo no era nada favorable para Eglantyne Jebb, pero el apasionamiento por la causa que defendía logró convencer, y aunque poco después de aquella intervención fue detenida, acabó convenciendo incluso al fiscal, quien hiciera una donación al **Save the Children Fund**. La creación del fondo en su conjunto fue un gran éxito, pues al poco tiempo de su creación, empezó a llegar dinero de todas partes del país, el cual seguidamente se repartía en ayuda para los niños.

Entre el éxito y la crítica del Save de Children Fund, Eglantyne Jebb obtiene diversos apoyos en su misión, lo que condujo a que el 6 de enero de 1920, logre crear en Ginebra, la Unión Internacional Save the Children. La capacidad de recaudar fondos y el enfoque profesional de la gestión de la ayuda, le concedieron a Save the Children una reputación internacional invaluable; situación que favoreció las sucesivas actividades. En 1923 Eglantyne Jebb, elabora la **Declaración de los Derechos del Niño**, la cual fue publicada por primera vez en la Revista de Save the Children, «The World's Children» («Los Niños del Mundo»), esta declaración fue adoptada inmediatamente por la Unión Internacional Save the Children y aprobada por la Sociedad de Naciones en Ginebra, el 24 de septiembre de 1924, gracias a la presión ejercida por Eglantyne Jebb.

La **Declaración de Ginebra**, como es comúnmente conocida, está compuesta por cinco principios que propenden asegurar a todo niño y niña las condiciones esenciales para el pleno desarrollo de su persona. Referente a educación, en el quinto de los principios establece que *El niño debe ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio de sus hermanos*. La Declaración de Ginebra no es un instrumento jurídico que conlleve a su cumplimiento como tal, pero se considera una referencia específica al momento de redactar los sucesivos tratados internacionales, y particularmente la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS: BASES DE LA CONFIGURACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El principal elemento utilizado para determinar jurídicamente y desde una perspectiva universal la concepción sobre el Derecho a la Educación es la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. No cabe duda que la misma *sirve de paradigma para la posterior especificación de todos los derechos que se irán desarrollando*¹, convirtiéndose este instrumento jurídico en la base de la plena configuración de la educación como derecho humano universal e inalienable.

Tampoco puede entrar en el campo de la duda, que Inglaterra haya contribuido sustancialmente en los planteamientos que ésta declaración incluye en materia educativa, pues la larga historia de la educación en Inglaterra, constituye una influencia inevitable para la educación contemporánea. La ley inglesa de educación de 1944, introdujo importantes concepciones que cuatro años después, se consagran en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**².

La declaración en cuestión, fue adoptada y proclamada por la Organización de las Naciones Unidas, mediante Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948³. La trascendencia de esta declaración radica en la reafirmación de derechos y libertades del ser humano, siendo el medio más efectivo «la enseñanza y la educación», tal como quedó enunciado en la proclamación. La misma, estableció en uno de los apartados del preámbulo que *los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre*.

En el mismo acto de adopción y proclamación de la declaración, la Asamblea pidió a los estados miembros que publicaran el texto y que dispusieran que el mismo fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en todos los establecimientos de enseñanza, sin importar la condición política de los países o territorios. Por esta razón se puede afirmar que la educación se incorpora en este instrumento jurídico **no solo como un derecho, sino que como un medio** para hacer efectivo éste y el resto de los derechos humanos.

En lo correspondiente al Derecho a la Educación, esta declaración especifica en su **Artículo 26**, lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. **La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...**

3. **Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.**

Como se puede confirmar desde la concepción de esta declaración, el Derecho a la Educación implica diversas dimensiones. En primer lugar es un **derecho que le corresponde a toda persona**, sin discriminación ni excepciones de ninguna índole. Con el empleo del término absoluto «**todos**» se deja en claro que nadie puede dejar de disfrutar de este derecho;

sin embargo, el disfrute del mismo requiere de una circunstancia que sirva de garantía para su logro, constituida ésta como la **gratuidad**, elemento que se presenta como un «**deber ser**» de la educación; aunque el alcance de la misma, no delimita los parámetros del concepto, **sí** se puede entender por tal el NO pago de cuotas o aranceles para ser registrado en un centro educativo otorgando a los beneficiarios los servicios regulares y complementarios ofertados. No obstante, la **gratuidad** podría interpretarse también, como el asumir aquellos costos que tradicionalmente han recaído en los padres y que son fundamentales para poder acceder a la escuela, permanecer en ella y egresar eficientemente de la misma.

Por otra parte, queda como una característica consecuente de la **gratuidad**, la **obligatoriedad**, la que al incorporarse en el contenido del Derecho a la Educación, se puede entender en el sentido que **será obligatoria aquella educación tipificada como gratuita**; sin embargo, existe también un gran vacío al no especificarse lo que habrá de entenderse por «educación elemental» y «educación fundamental», o bajo qué criterios se puede establecer la cantidad o calidad de educación, aspecto que obviamente deriva dificultades de diversa índole en planteamientos de política de la educación.

En otro orden de cosas, se toma en consideración que para los **niveles educativos no obligatorios** deben crearse las condiciones de **accesibilidad a los mismos**, mediando para ello únicamente los méritos individuales del sujeto de la educación. En este aspecto se dejan entrever la generalización de la educación técnica y profesional y la opción igualitaria para acceder a estudios superiores.

Otro aspecto importante que se ha discutido históricamente es el **¿para qué? de la educación**, aspecto que en la declaración no se deja de aludir, al asumir la **integralidad** del ser humano y procurar su pleno desarrollo bajo una interacción humana pertinente y armónica que consolide el logro de los Derechos Humanos, con el fin máximo de mantener la paz entre los habitantes y los pueblos. Asimismo se retoma en la exposición de ésta declaración los tradicionales depositarios de los derechos y deberes de los niños y niñas, al considerar que los padres por **preferencialidad** tienen derecho a seleccionar para sus hijos el tipo de educación que mejor se acomode a sus principios e intereses, aunque sin lugar a dudas esta perspectiva deja abierta una brecha de selectividad, pues al parecer se interpreta que efectivamente se pueden brindar diferentes tipos de educación en los distintos países.

RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó y dejó abierto a firma, ratificación y adhesión el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**, Con fecha 16 de diciembre de 1966, el cual finalmente entró en vigor el 3 de enero de 1976⁴. En el **artículo 13** de este instrumento, los Estados partes reafirman el reconocimiento del Derecho a la Educación bajo los términos siguientes:

1. ... reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la

comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. ... reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos...;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno...;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

3. ... se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Se puede constatar que en este instrumento internacional se reafirma las características a las que se ha aludido como **universalidad e integralidad** respectivamente. Por otra parte **se reafirma la obligatoriedad** aunque **se cambia la concepción de «educación elemental o fundamental» a «educación primaria»** dejando siempre **sin clarificación a qué cantidad y calidad de educación se refiere en este término.**

Igualmente se plantea la **gratuidad**, pero anteponiéndole el hecho de ser **asequible**, lo que conlleva a eliminar la interpretación imperativa que puede darse a lo enunciado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y **por tanto disminuyendo** la misma y **desvinculándola directamente de la obligatoriedad.**

Otro aspecto que se desarrolla de manera más amplia es la **accesibilidad** al resto de niveles educativos, procurando progresivamente la **gratuidad** y postulando la atención de los rezagos educativos de aquella población que aún no teniendo la edad generacional para recibir la educación primaria se considera que la requieren. Bajo esta consideración se establece que se le deben crear las condiciones para que pueda acceder a la escuela y obtener resultados educativos satisfactorios.

Es de hacer notar además que en este pacto se incorporan como medios de importancia la creación de sistemas de becas y el mejoramiento de las condiciones materiales del docente. En lo referente a la concepción de **preferencialidad** de los padres ésta se amplía, adjudicándola como **«libertad» de seleccionar instituciones diferentes** a las creadas por el sector público, dejando abierta la brecha para la «educación privada» y la opción de la educación religiosa que se prefiera. Lo anterior se reafirma con lo postulado respecto a la **libertad de los particulares no sólo para establecer instituciones para la enseñanza sino que también para poder dirigirlas**, teniendo para ello sólo unas condiciones mínimas impuestas por el Estado.

DERECHO A LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y MORAL EN EL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS

El 16 de diciembre de 1966, fue adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión, por la Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI) el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**, el mismo entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Igualmente este pacto reafirma en el artículo 18, inciso 4, el compromiso de los estados partes a *respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*. Al parecer con este postulado se **amplía la dimensión de preferencialidad** ya determinada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y reafirmada en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en vista que los padres conforme a sus creencias y convicciones preferirán uno u otro tipo de educación religiosa, aunque de una u otra forma **contradice las dimensiones de universalidad e integridad**, pues algunos dogmas religiosos podrían conducir a algunas enseñanzas que pueden incorporar excepcionalidades.

REAFIRMACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS CONVENCIONES POR LA NO DISCRIMINACIÓN

El 14 de diciembre de 1960, la Conferencia General de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, tomando en consideración *que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos* y que conforme tiene establecido la constitución de este organismo internacional *se propone instituir la cooperación entre naciones a fin de asegurar el respeto universal de los derechos humanos y una igualdad de posibilidades de educación*, adoptó la **Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza**, cuyo propósito fundamental es **reafirmar la universalidad del Derecho a la Educación en todos sus aspectos**. Esta convención aboga por la **NO discriminación** y en este sentido:

Rechaza toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.

Fortaleciendo el espíritu de la No discriminación, la Organización de las Naciones Unidas, adoptó y abrió para la firma y ratificación el 21 de diciembre de 1965, la **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial**, la cual entró en vigor el 04 de enero de 1969⁵. En esta convención se incorporó igualmente la erradicación de la discriminación por razones específicas de pertenencia a determinada raza, color, linaje, u origen nacional o étnico, declarando la **eliminación de prejuicios raciales** con la mira de viabilizar el Derecho a la Educación y formación profesional.

Con la misma perspectiva señalada, reafirmando la dignidad y el valor de la persona humana y enfatizando la **igualdad que debe existir entre hombres y mujeres** en el disfrute de todos los derechos humanos, el 18 de diciembre de 1979 la Organización de las Naciones Unidas, adoptó y abrió para la firma y ratificación, la **Con-**

ención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la que entró en vigor el 03 de septiembre de 1981⁶. Esta Convención alude a la igualdad que debe existir en el goce de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Referente al Derecho a la Educación se incorpora en todas sus dimensiones, modalidades y tipos.

Por otra parte, el 25 de noviembre de 1981, la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante resolución 36/55, proclamó la **Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones**, la que en su **artículo número 5** otorga a los padres el derecho de organización de la familia conforme a su religión o sus convicciones y de hecho brindarles la **educación moral que crean más conveniente para sus hijos**. Esta declaración expresa que:

Todo niño gozará del derecho a tener acceso a educación en materia de religión o convicciones conforme con los deseos de sus padres o, en su caso, sus tutores legales y no se le obligará a instruirse en una religión o convicciones contra los deseos de sus padres o tutores legales, sirviendo de principio rector el interés superior del niño.

El 13 de diciembre de 2006, durante el sexagésimo primer período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, por resolución 61/106, fue adoptada la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, la cual junto a su Protocolo facultativo, están abiertos a la firma de todos los Estados y las organizaciones de integración regional desde el 30 de marzo de 2007 y está en vigor desde 03 de mayo de 2008⁷.

Esta convención en su **artículo 24**, explicita de manera amplia el derecho que tienen las personas con discapacidad a la educación, de la siguiente manera:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Como se puede constatar los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. Por lo cual se puede verificar que la dimensión de **adaptabilidad** se reafirma conforme estas normativas.

Si bien es cierto que los instrumentos jurídicos reseñados en este apartado, no incorporan mayores especificaciones respecto a la caracterización del Derecho a la Educación, **es de subrayar que en todos ellos sí se le da énfasis a la igualdad en el trato a toda la población**, siendo evidente también, que en cada uno de ellos se alude a la **ratificación del sentido de la universalidad de la educación como derecho humano**, por lo que se puede interpretar que estas expresiones declaradas como derechos conllevan al propósito de eliminar plenamente el poco interés que podría manifestar una nación hacia algunos grupos poblacionales excluidos de los beneficios educativos y educacionales, por orientar mayormente sus atenciones a la gran masa poblacional.

BASE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Conforme a una perspectiva de protección sobre los niños y teniendo como antecedente el reconocimiento de la Declaración de Ginebra de 1924 y la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, la Organización de las Naciones Unidas proclamó el 20 de noviembre de 1959 la **Declaración de los Derechos del Niño**, instrumento que pese a no tener el valor jurídico correspondiente, conforme lo plantea Luis María NAYA (2001⁸,2005⁹), sirve de fundamento para la sucesiva consideración de los niños, no sólo como objeto, sino que como sujetos de derecho. Asimismo subyace en el mismo un imperativo ético que propende a centrar un interés especial en las responsabilidades de la sociedad, las autoridades públicas y principalmente los padres, para que el niño se desarrolle plenamente.

Esta Declaración se expresa en diez principios generales, en cuyo texto del **principio número 7** se refleja el Derecho a la Educación de la siguiente manera:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Es evidente que el principio señalado tiene un valioso contenido respecto al proceso de incorporación de los niños y niñas como sujetos de derecho, y contribuye también al proceso de configuración de la educación como derecho humano inalienable. Asimismo, en la línea de análisis que se sigue se puede verificar que **están expresadas las dimensiones de universalidad, gratuidad, obligatoriedad e integralidad**. Por lo expresado se permite interpretar este principio como la base de los planteamientos educativos de la Convención Sobre los Derechos del Niño, instrumento jurídico internacional por excelencia a favor de la niñez.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

La **Convención sobre los Derechos del Niño** fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 02 de septiembre de 1990¹⁰. Este instrumento jurídico hace énfasis en el Derecho a la Educación en sus artículos 28, 29 y 30.

Es de interés en este análisis el **artículo 28**, ya que el mismo plantea que los Estados Partes:

1. ... reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional...;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar;

2. ... adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. ... fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo...

Se puede verificar en estos enunciados el reconocimiento del derecho del niño y la niña a la educación y con el propósito que el mismo se pueda ejercer de manera progresiva y en condiciones de igualdad de oportunidades, se determinan algunas condicionantes como ser: La **enseñanza primaria obligatoria y gratuita**, la **accesibilidad a la enseñanza general y profesional** la cual puede adoptar como medida apropiada la gratuidad y asistencia financiera en caso necesario. También se reafirma la **accesibilidad de la enseñanza superior** por los medios apropiados y basada a la capacidad, por cuantos medios sean apropiados. Igualmente se incorpora la **disponibilidad y accesibilidad de información y orientación** de asuntos educacionales y profesionales y la adopción de medidas tendientes a fomentar la **regularidad de la asistencia a las escuelas** y la reducción de tasas de deserción escolar. Asimismo hace hincapié en el **modo de gestionar la disciplina escolar** acorde con la dignidad humana. Por último, hace referencia al **fomento de la cooperación internacional** en materia educativa, particularmente en lo correspondiente a la eliminación de la ignorancia y el analfabetismo.

A pesar de sus enunciados, las condicionantes aludidas en el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño, quedan establecidas de una manera muy general y abierta, de tal forma que no permiten percibir hasta qué punto se esperaría dejar de enfatizar en el carácter progresivo para evolucionar en otros aspectos de la plena satisfacción del Derecho a la Educación.

En el artículo 29 se explicita la conveniencia de establecer las **finalidades generales que debe visualizar la educación**, a fin de que la misma permita el desarrollo pleno de la personalidad del niño tomando en consideración el valor de su entorno natural y social y la adecuada interacción en su contexto social y familiar. Asimismo se enfatiza no sólo en la «libertad» de los padres en seleccionar la institución que prefieran para sus hijos sino también en la «**libertad de los particulares**» para establecer y dirigir centros educativos.

Si bien es cierto que en los artículos aludidos se puede apreciar una ampliación de concepciones, también se deja entrever que este instrumento en vez de coaccionar más a los distintos Estados partes les incorpora elementos que se pueden considerar de flexibilización para hacer realidad el Derecho a la Educación, y de manera tajante se abre la brecha para que mediante los mecanismos del libre mercado se atiendan centros educativos.

Al analizar el **artículo 30** se puede interpretar que el mismo enfatiza en la **NO discriminación** y reafirma la característica del Derecho a la Educación que se ha denominado como **adaptabilidad**, al manifestar que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías, o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Bajo el postulado anterior, queda claro que el proceso educativo como tal, no debe ser adoptado por todas las comunidades de la manera general en cómo se atiende a la mayor parte de la población, sino que corresponde al estado **adaptar la educación a la realidad social y cultural del sujeto** a quien se dirige, visualizándose a los grupos étnicos no como seres externos a la sociedad en que interactúan, sino como miembros insertos en la comunidad nacional, pero que tiene ciertas características sociales y culturales que le deben ser respetadas y fomentadas.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A partir del análisis realizado de los diferentes instrumentos internacionales de Derechos Humanos, se puede derivar una serie de características generales del Derecho a la Educación, las cuales son interrelacionadas e interdependientes, pero que igualmente tienen sus propias particularidades, estas características son:

La universalidad, entendida como la cualidad que visualiza la educación como un beneficio para toda persona, sin discriminación ni excepciones de ninguna índole. En este sentido se usa el absoluto «todos» para dejar claramente determinado que nadie puede dejar de disfrutar este derecho.

La gratuidad, constituida como el «deber ser» de la educación que sirva de garantía para el disfrute de su derecho. Asimismo es orientadora de la capacidad del Estado, pues acorde a las posibilidades reales de cada país se determina un mínimo de educación bajo esta condición y en su alcance puede incorporar tanto la exención de pago de cuotas o aranceles para ser registrado en un centro educativo para beneficiarse de los servicios escolares prestados y también ayudas o cobertura de aquellos costos directos del alumno para poder acceder a la escuela, permanecer en ella y egresar eficientemente.

La obligatoriedad, que se incorpora como una característica consecuente de la gratuidad, en tanto que será obligatoria aquella educación tipificada como gratuita. Aunque queda por especificar qué debe entenderse por «educación elemental» o «educación fundamental», o bajo qué criterios se puede establecer esa educación, en vista que en el concierto internacional de los países, el no tener esta clarificación deriva dificultades de monitoreo, evaluación y comparación en el cumplimiento de esta cualidad.

La accesibilidad, tomando en consideración que para los niveles educativos No obligatorios debe ser facilitado el acceso a los mismos, mediando para ello únicamente los méritos propios del potencial beneficiario. En este aspecto se deja entrever la generalización de la educación técnica y profesional y la opción igualitaria para acceder a estudios superiores en condiciones favorables; así como toda información correspondiente a la educación en general.

La integralidad, en el sentido que la educación deberá procurar el pleno desarrollo del ser humano, bajo una interacción humana pertinente y armónica, y que su convivencia en sociedad consolide el logro de los Derechos Humanos, con el fin máximo de mantener la paz entre los habitantes y los pueblos.

La preferencialidad, en virtud que los padres tienen derecho a seleccionar el tipo de educación que prefieran para sus hijos por estar conforme a sus principios. Evidentemente, bajo esta perspectiva se deja abierta una brecha de selectividad pues se parte del hecho que efectivamente se pueden brindar diferentes tipos de educación en diferentes contextos y tiempos.

La adaptabilidad, en el sentido que el Estado tiene la responsabilidad de adaptar la educación a la realidad social y cultural, así como a las necesidades educativas particulares de los sujetos a quienes se dirige el proceso educativo; visualizando de esta manera a grupos poblacionales minoritarios o personas con necesidades educativas especiales, no como seres externos a la sociedad en que interactúan, sino como miembros insertos en la comunidad en general, pero que tienen ciertas características sociales, culturales o aptitudinales que deben ser respetadas, fomentadas y consideradas en la gestión de la educación.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es incuestionable el legado histórico de Eglantyne Jebb para el bienestar social de la humanidad. Actualmente Save the Children trabaja en 130 países, siendo una de las agencias de ayuda más importantes del mundo y también una de las más innovadoras. Sus actividades siguen fielmente los principios plasmados desde su fundación y son un motor que impulsa la concreción de la «Convención de los Derechos del Niño» íntegramente adoptados por las Naciones Unidas, y en la cual el Derecho a la Educación es de alta valía.

El Derecho a la Educación desde una perspectiva universal, y fundamentándose en las expresiones de los tratados internacionales de Derechos Humanos, ha sido configurado considerando en su conjunto la variedad de instrumentos jurídicos, a partir de los cuales se ha conformado una serie de siete dimensiones que son: Universalidad, gratuidad, obligatoriedad, integralidad, accesibilidad, preferencialidad y adaptabilidad; mismas que poseen características interdependientes e interrelacionadas aunque con particularidades, las cuales pueden permitir hacer un análisis evaluativo general del estado en que se encuentra la protección del Derecho a la Educación, en los diferentes países.

Si bien es cierto que la ratificación de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos es la mejor evidencia de la aceptación trascendente de la universalidad normativa, pues la misma representa una obligación legal del derecho internacional, ésta por sí misma no crea capacidades iguales, ni equipara las condiciones desiguales

para cumplir con las obligaciones así aceptadas. En todo el mundo se intenta superar la brecha entre la obligación normativa y la experiencia, con una variedad de mecanismos formales y no formales, organizados según los ámbitos del poder en diferentes sociedades. En este sentido se percibe un amplio consenso acerca de la universalidad ética de los Derechos Humanos, pero es dudosa la universalidad normativa de los mismos, y más insegura aún es la universalidad experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Manuel; y Otros. *Calidad de Enseñanza y Escuela Democrática*, Madrid, Editorial Popular, 2005.
- FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio Osuna. *Teoría de los Derechos Humanos, Conocer para Practicar*, Salamanca, San Esteban, 2001.
- GARCÍA CRESPO, Clementina; VEGA GIL, Leoncio. *La Educación Obligatoria en Europa y Latinoamérica*, España, Grupo Editorial Universitario, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, José: *La Educación Obligatoria, su Sentido Educativo y Social*. Madrid, Morata, 2000.
- MÉNDEZ SOTO, José Marcial, *Legislación y Política sobre el Derecho a la Educación en Honduras. 1982-2005*, Salamanca (Trabajo de Grado). Director: José María HERNÁNDEZ DÍAZ), Universidad de Salamanca, 2008.
- NAYA GARMENDIA, Luis María; DÁVILA Paulí. *El Derecho a la Educación en un Mundo Globalizado. Tomo I*, Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2006.
- NAYA GARMENDIA, Luis María; DÁVILA Paulí. *El Derecho a la Educación en un Mundo Globalizado. Tomo II*, Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2006.
- NAYA GARMENDIA, Luis María. (Coordinador): *La Educación a lo Largo de la Vida, una Visión Internacional*. Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2001
- NAYA GARMENDIA, Luis María. (Coordinador). *La Educación y los Derechos Humanos*. Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2005.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. 1965.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Mujer*. 1979.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los Derechos del Niño*. 1989.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2007.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones*. 1981.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración de los Derechos del Niño*. 1959.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 1948.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. 1966.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 1966.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. 1960.
- SOCIEDAD DE NACIONES. *Declaración de los Derechos del Niño*. 1924.

TOMASEVSKI, Katarina. *El Asalto a la Educación*. Barcelona, Intermón Oxfam, 2004.

VELANDÍA, Manuel Antonio y otros. *Vive en Todo tu Derecho. Derechos Humanos y Mecanismos para su Protección y Garantía*, Colombia, Proyecto Colombia Fondo Mundial, 2006.

Biografía de Eglantyne Jebb. (Consulta: 15 de mayo de 2011). http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/53/Eglantyne_Jebb.pdf

Historia de Save the Children. (Consulta: 15 de mayo de 2011). <http://www.savethechildren.es/historia.php>

NOTAS

¹ NAYA GARMENDIA, Luis María. (Coordinador): *La educación y los derechos humanos*, Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2005. Pág. 93.

² TOMASEVSKI, Katarina. *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam, 2004. Pags. 73-74.

³ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, es Miembro de la Organización de la Naciones Unidas desde el 24 de noviembre de 1945.

⁴ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, firmó tanto el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, como el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* el 16 de septiembre de 1968 y ratificó los mismos, el 20 de mayo de 1976.

⁵ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, firmó la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, el 11 de octubre de 1966 y ratificó la misma, el 07 de marzo de 1969.

⁶ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, firmó la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*, el 22 de julio de 1981 y ratificó la misma, el 07 de abril de 1986.

⁷ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, firmó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el 30 de marzo de 2007 y ratificó la misma, el 08 de junio de 2009.

⁸ NAYA GARMENDIA, Luis María. (Coordinador): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2001. Pág. 78.

⁹ DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis María: “Infancia y educación en el marco de los derechos humanos”. En: NAYA GARMENDIA, Luis María. (Coordinador): *La educación y los derechos humanos*. Donostia, Espacio Universitario EREIN, 2005. Pág. 105.

¹⁰ El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, firmó la *Convención sobre los Derechos del Niño*, el 19 de abril de 1990 y ratificó la misma, el 16 de diciembre de 1991.

LA INFLUENCIA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA DEL SIGLO XIX

Leonor Mojica Sánchez

leomojica25@hotmail.com

Corporación Universitaria del Meta, Colombia

La mayor felicidad para el mayor número (Jeremías Bentham)

1. LA IGLESIA Y LA ESCOLÁSTICA: ANTECEDENTES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO EN LA NUEVA GRANADA

El Descubrimiento de América en 1492, incidió para que la nueva España adoptara todos los procesos necesarios para conducir el desarrollo de nuevos reinos estructurados espiritual, administrativa, social y económicamente, como una extensión más de la monarquía española. El papa Alejandro VI en el año 1493, autorizó a los Reyes Católicos de España para emprender una nueva empresa conquistadora empezando por bautizar a los aborígenes del nuevo mundo y lograr convertirlos a la doctrina cristiana. El inicio de este proceso comienza con la «Evangelización» a cargo de las distintas órdenes religiosas que arribaron a América. Los Franciscanos en el año 1493, Dominicos en el año 1510, Agustinos en el año 1532 y Jesuitas en el año 1568. Estas órdenes tenían dos objetivos principales, la conversión espiritual del indígena y su transformación, lo que lo adaptaría a la vida de occidente. Este fue un gran paso de la monarquía española, la evangelización sería el puente que conduciría la formación educativa de estas colonias, otorgándoles las mismas estructuras y calidades educativas de la España de la época.

El proceso de evangelización fue un encuentro de dos culturas, un escenario donde se fusionaron dos mundos con un común denominador; la educación. Es en este escenario donde las distintas órdenes religiosas desarrollan su labor. Los religiosos de alta preparación académica a través del trabajo de largas décadas (más de medio siglo) transmitieron la educación occidental. Con la instauración de las colonias en el nuevo mundo se desarrolló una dinámica social muy parecida a la estructurada en España, surgiendo la necesidad de capacitar y formar en niveles superiores a la clase dirigente de las distintas colonias. Por esta razón, las órdenes buscaron autorización para

conferir grados mayores y comenzaron una larga e insistente gestión para conseguir los privilegios universitarios, logrando en 1538 por bula del papa Paulo III fundar la primera universidad del nuevo mundo, en el convento dominicano de la ciudad de Santo Domingo en la isla La Española. Sucesivamente, en el año 1551 la fundación de la Universidad San Marcos de Lima y la de México, en el año 1555 en San Carlos de Guatemala, en el año 1558 en Santiago de la Paz en Santo Domingo. En el siglo XVII Chile, Quito, Cuzco y el Colegio Mayor del Rosario en Santa Fe de Bogotá entre otras.

Las reales cédulas de fundación de Lima y México fueron rubricadas con distinto nombre, aunque ambas estarían encabezadas por el emperador y la reina Juana, con el dictado o enumeración de reinos y tierras que dominaban o a los que tenían derecho. En la primera se menciona en inicio a Juana, y se supone su firma; mientras en la fundación de México —unos meses después— aparece la del príncipe Felipe. Su padre le había dado amplios poderes para gobernar Castilla y Aragón (...) La de Lima fue dada en Valladolid a 12 de mayo, y aparece junto al emperador la reina Juana en el inicio, y la firma; la segunda - debía tener idéntico comienzo-, y está firmada por el príncipe Felipe en 21 de septiembre, ambas en el año 1551¹.

Las universidades en América Latina conllevan por extensión la misma concepción de autonomía. Un ejemplo son las universidades fundadas y desarrolladas en la época de la colonia administradas y regidas por las diferentes órdenes religiosas fundadoras, gozando de autonomía plena en sus tres ámbitos (Administrativo, Académico, financiero). En cuanto al financiero disponían de sus propias rentas, en su autonomía administrativa designaban catedráticos y directivos a través del padre provincial y la más marcada sería la autonomía académica aplicando y protegiendo sus planes de estudios, asegurando la Escolástica y luchando contra los criterios de la Ilustración.

Las universidades en la colonia de la Nueva Granada se desarrollaron a partir del año 1540 con la fundada por la orden de Dominicos en el convento de Santo Domingo, bautizado Nuestra Señora del Rosario y que posteriormente, en el año 1604, se llamaría Universidad Santo Tomás de Aquino. En el año 1604, la fundación de la Universidad Javeriana a cargo de la Orden de la Compañía de Jesús, a la postre, en el año 1651 la fundación del Colegio Mayor del Rosario, que fue una réplica del Colegio del Arzobispo de Salamanca. De manera general, se aprecia que el nacimiento de las primeras universidades en el territorio de la Nueva Granada gozó de autonomía, conforme, a la semejanza de las primeras universidades europeas, consideradas como universidades bajos sus elementos esenciales; autonomía, corporatividad y universalidad.

En cuanto a la forma como se abordaba el conocimiento en la colonia, se debe tener en cuenta que el significado «universalidad de pensamiento» en sentido estricto era reducido. Hasta 1767 se daban sus propios planes y programas, que correspondían a la *Ratum Studiorum* de la comunidad religiosa fundadora. En el caso del Colegio Mayor del Rosario, sus planes de estudios estaban contenidos en las constituciones señaladas por el fundador. Tanto los planes y programas que correspondían a la *Ratum Studiorum* como los que contenían las constituciones fundacionales se basaban en principios imperativos que estaban condicionados por las máximas autoridades religiosas. Las cátedras impartidas por los Dominicos explicaban la teoría aristotélica pero bajo la corriente tomista, y fueron precisamente los religiosos quienes se oponían a los criterios y contenidos del pensamiento de la Ilustración.

En esta época la educación era un monopolio de las órdenes religiosas sin embargo un intento de obtener autonomía académica se planteó en la primera reforma de carácter educativo para la universidad, propuesta por el fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón, apoyado en el pensamiento ilustrado que acompañó la gestión, en las administraciones de los Virreyes de la época, Pedro Messia de la Cerda (1761- 1773 y Manuel Guirior (1773-1776). Entre otros cambios la reforma planteaba el cambio de la Escolástica en la enseñanza, permitiendo que se conocieran filósofos modernos. Esta reforma se aplicó de 1774 a 1779, solo cinco años debido a que *la corona consideró que estos nuevos estudios llevaban implícito una filosofía que favorecería la revolución e independencia de las coronas americanas*². Después de esta reforma tuvo lugar la contrarreforma dirigida por el oidor, Gutiérrez Piñerez quien retomó los planes de estudio, dejando la educación en su mismo estado, bajo el control de los religiosos y la Escolástica.

2. EL ESTADO Y EL UTILITARISMO: BIENESTAR, FELICIDAD Y EDUCACIÓN

El nacimiento de la nueva República estableció la figura del Presidente y Vicepresidente, siendo Simón Bolívar el primer presidente, pero quien ejerció sus veces, en cargo, fue el vicepresidente Francisco de Paula Santander, debido al compromiso que el General tenía con la campaña libertadora en los pueblos hermanos. *La marcada influencia inglesa que pesaba sobre el General Santander le permitió conducir el Estado hacia propuestas muy concretas del utilitarismo, lo que se hizo más que evidente en los varios decretos expedidos para orientar su obra educativa fundada en las propuestas de Jeremías Bentham*³. La independencia se presentó como la culminación de una crisis que tuvo gestación y maduración en la sociedad colonial, provocadas estas diferencias por el sentimiento de rechazo de la sociedad dominante a los connaturales. Las marginaciones dirigidas a negros, indígenas y mestizos de carácter discriminatorio generó como consecuencia sentimientos de opresión que sumados al desaforé juvenil de sus protagonistas, dio origen a una revolución con una sola finalidad «Libertad». Los nuevos dirigentes adoptaron como necesidad primaria «la educación» en todos sus niveles con fines sociales, políticos y culturales, pero sobre todo, con el objeto de desarrollar e iniciar un nuevo pueblo soberano y culto, que perdiera su debilidad ante el resto del mundo y que obtuviera el respeto del resto de naciones. *Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina la educación*⁴.

Hacia mediados del siglo XVIII se comenzó a evidenciar un cambio en el pensamiento de las juventudes y la gente culta de la Colonia dejando atrás la ciega concepción Escolástica, remplazándola por criterios diferentes influenciados por Europa, en especial por Francia e Inglaterra dando un panorama distinto al que estaba sometido el pueblo ya cansado del coloniaje y el monopolio religioso en todo los aspectos internos y externos de la sociedad. El clima intelectual se generó de esas mismas necesidades sociales y culturales siendo muy propicio el conocimiento y estudio de Jeremías Bentham, quien acreditaba la importancia de las libertades individuales y el beneficio de todos los gobernados y no de una solo parte de ellos. Esa orientación de libertad fue el marco teórico y filosófico que permitió al utilitarismo ser parte del asamento de la política liberal que se comenzaba a gestar en la Nueva granada, donde las ideas liberales se identificaban con la administración del Estado que implantó Santander y sus adeptos santanderistas. La política liberal

se manifiesta a través de diversos aspectos: libertad de pensamiento, educación, tránsito, elección, etc. Existen varias perspectivas históricas sobre el discurso liberal y diferentes concepciones dentro de esta doctrina, por ello se encuentran liberales radicales, liberales pragmáticos, liberales utilitaristas, entre otros. Su doctrina política se centra en la individualidad como esencia y no en la colectividad, por ser el individuo el que elige su destino para escribir historia. Jeremías Bentham no fue el creador del utilitarismo pero sí quien mejor desplegó esta doctrina con base en los principios de utilidad que Hobbes y sobre todo Locke habían ya desarrollado, se debe aclarar que no fue la única influencia europea que recibieron los próceres en su pensamiento, además de algunos otros juristas, filósofos, economistas sociólogos y demás de origen inglés y francés e incluso norteamericano, entre ellos: Montesquieu, Rousseau, Hegel, Lancaster.

La visión ontológica de Bentham, acerca del hombre es la mirada ética de un ser que sufre y goza, pero que fundamentalmente sus actos deben producir el placer, el bienestar y no el sufrimiento, en consecuencia la felicidad, no es la concepción aristotélica de la felicidad metafísica, sino la felicidad terrena, que se logra en la medida que se accede a la riqueza, al dinero, y en esta tarea el Estado, las leyes, la economía deben cumplir su función de velar por la seguridad del Bienestar Social. La felicidad que proclama Bentham, es la «mayor felicidad del mayor número lo que da la medida de lo justo y lo injusto».

Desde el año 1777 Bentham se consagraba en la filosofía del derecho bajo un sistema racional en el ejercicio de la gobernanza y la mentalidad económica —práctica, siendo influenciado por las doctrinas y escritos de Locke, Hume, Montesquieu, Smith y Beccaria, entre otros. La utilidad y la felicidad eran conceptos esbozados por Bentham como sinónimos del bienestar común como manifestaba: es la posibilidad de «la mayor felicidad para el mayor número», siendo la misión del legislador proporcionar utilidad general para que se alcance la felicidad general, de esta manera se llega a aumentar el bienestar general gracias a la suma de la utilidad que proporciona felicidad a cada individuo. Su pensamiento se consolidó como una corriente política que influyó aceleradamente en las mentes de los criollos; su contacto, aceptación y respeto con la mayoría de ideólogos de la emancipación y posteriormente la independencia, configuraron la influencia del Utilitarismo Benthamiano como una de las corrientes más reconocidas por los protagonistas del proceso político, constitucional y educacional de las primeras décadas del siglo XIX.

El primer escrito que se conoció en la Nueva Granada sobre la doctrina del jurista y su pensamiento fue en diciembre en el año 1811 en el Número 23 de la Bagatela periódico fundado por Antonio Nariño publicado bajo el título «Artículo extractado sobre los manuscritos ingleses de Bentham y publicado por el señor Blanco en su Español» Donde se daba a conocer la síntesis sobre la traducción que el periodista José María Blanco hizo de los manuscritos que Bentham redactó sobre el derecho a libertad de imprenta por solicitud de Francisco Miranda en el año 1808, quien no llegó a recibir el texto, a su regreso a Venezuela fue apresado; este escrito resaltaba la importancia de la imprenta y en sí de la prensa como medio que combatía el silencio y la opresión.

*Aspecto que hace reflexionar en la forma como fueron penetrando las ideas utilitaristas, representadas en la obra de Jeremías Bentham y el interés de los gestores de la nacionalidad colombiana, y entre ellos Antonio Nariño, Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, por la formación jurídica y económica de la juventud. Entre las obras que se conocieron de Jeremías Bentham como uno de los filósofos más sobresalientes estaban: 1) *Pragmat on Government*. 2) *Introduction to the principles of Morals**

and Legislation. 3) Principios que deben servir de guía en la formación de un código constitucional para un estado. 4) Declaración o protesta de los miembros del cuerpo legislativo a tomar posesión de su destino. 5) Official aptitude maximizad expense Minimizad⁶.

Conformada la Gran Colombia, nuestros próceres se aseguraron de apostarle a la consolidación del Estado por medio de la educación en todos los niveles y para todas las personas, después de experimentar el periodo neutro que la educación tuvo que afrontar durante el periodo en que se desarrollaron los procesos de la independencia, preocupándose por la enseñanza femenina y la primaria especialmente, sin descuidar la secundaria y universitaria, como se manifiesta en el congreso constituyente de Santo Tomás de Angostura el 15 de febrero de 1819 donde se anunció: «La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso. Moral y luces son los polos de una república. Moral y luces son nuestras primeras necesidades»⁷. Para Bolívar era esencial que la educación y la moral se compaginaran como un instrumento integral que le permitiera conducir un gobierno para alcanzar la transformación social y económica de la nueva república, por esto, no solo sería el precursor de la independencia sino también de la modernidad para la república representada en el progreso individual y social siempre y cuando estos postulados se aplicaran en conjunto, ya que consideraba: «inteligencia sin moral es un azote».

Para este fin despliega un proyecto que crearía la organización del poder moral a través de un plan de educación, cuyo objetivo considera a la educación como herramienta para aprender las virtudes republicanas donde las escuelas enseñarán a niños y niñas, se les instruirán en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, inspirándoseles ideas de honor, amor a la patria a la leyes y al trabajo. Amor y respeto hacia los padres, los ancianos, magistrado gobierno y sobre todo a sí mismos, se construirán los colegios que sean necesarios en toda la república. Sobre la base de esta teoría Bolívar dictó el decreto del 21 de Junio de (1821) mediante el cual se establece: «La educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y de su libertad»⁸.

Para Bolívar, la doctrina Benthamista transmitía la verdad de la vida y el bienestar común, permitiéndole alcanzar la felicidad; en el año 1825 con el decreto del 8 de noviembre expedido por el vicepresidente Santander se ordena la enseñanza en todos los colegios con base a la legislación universal de Jeremías Bentham. La universidad fue también una enorme preocupación del Estado, por este motivo el 18 de marzo de 1826, el Congreso de Cundinamarca, ocupándose de la instrucción pública, dictó una Ley de Organización y Acceso de la Instrucción Pública, que en su Capítulo VII ordenaba:

Artículo. 42.- En las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela, y Quito se establecerán Universidades Centrales que abracen con más extensión la enseñanza de Ciencias y Artes.

Artículo. 43.- Estas Universidades comprenderán todas las cátedras asignadas por los Departamentos en el artículo 33 que consta la cátedra de Literatura, Filosofía, Matemática, Ciencias Naturales, Física, Geografía y Cronología Lógica, Derecho Natural Además las siguientes cátedras: Astronomía, Mecánica Analítica y Celeste, Botánica, Agricultura, Zoología, Mineralogía, Arte, Minas y Geonocia⁹.

Con este Decreto nace la Universidad Central. El Libertador Simón Bolívar emitió un Reglamento para el funcionamiento de la Universidad Central de Venezuela, que fue acogido y aplicado por las otras dos Universidades: la de Quito y la de Bogotá, órgano donde se sientan ya las bases de una universidad democrática. Francisco de Paula Santander en su condición de vicepresidente de la república, encargado del poder ejecutivo, reglamentando el funcionamiento de las recién creadas universidades y además este decreto sería un verdadero código de la educación que en treinta y tres capítulos y más de trescientos artículos reglamentaba todos los aspectos de la vida académica: requisitos de ingreso, deberes de profesores y alumnos, materias, exámenes, otorgamiento de títulos. Es con el Decreto del 20 de octubre de 1826, que se señaló la instalación solemne y reglamentación de la universidad en la siguiente forma:

Debiendo establecerse inmediatamente la Universidad Central de Bogotá, en la que publicada la ley de estudios solamente podrá obtener grados académicos conforme a lo dispuesto en el artículo 62 de la mencionada ley; en virtud de las facultades que se concedieron al poder ejecutivo en el decreto del congreso, fecha 18 de Marzo último, para el arreglo jeneral y uniforme de las universidades he venido a decretar lo que sigue:

Artículo 1º. Para que se establezca a la mayor brevedad la universidad central de Bogotá. La dirección jeneral de estudios hará, conforme a lo prevenido en el artículo 4º paragrafo unico del plan de estudios de 3 del corriente, la propuesta de rector, vicerector y secretario. Hecho el nombramiento por el poder ejecutivo se les expediran sus correspondientes títulos¹⁰.

Con la fundación de la Universidad Central nace la primera universidad de naturaleza pública dirigida por el Estado, se materializa así el principio que todos los valores radicaban en la idea de lo útil en la legislación, organización y administración, buscando a través de la legalidad y la estabilidad económica la felicidad de la comunidad. *Utilidad es un término abstracto que expresa la propiedad o la tendencia de una cosa a preservar algún mal o procurar algún bien: mal, es pena, dolor o causa de dolor: bien es placer, o causa de placer, lo conforme a la utilidad o al interés de un individuo, es lo que es propio para aumentar la suma total de su bienestar; lo conforme a la utilidad y el interés de una comunidad, es lo que es propio para aumentar la suma total del bienestar de los individuos que la componen¹¹.*

Las teorías económicas y políticas inglesas fueron las nuevas protagonistas de las universidades, introduciéndose la enseñanza del francés y del inglés principalmente por el significado que tenía para el comercio y el desempeño diplomático, dejando de ser el latín la lengua oficial de enseñanza. Se estableció un nuevo currículo donde desaparecía la enseñanza de la Escolástica y se introducían los nuevos estudios, que no se habían institucionalizado en la Colonia. En esta época el aspecto más notorio consistió en la pérdida del monopolio de la educación por parte de las comunidades religiosas, debido a que el Estado asumía el control de la¹² educación superior. La rigidez de los planteamientos mostró una visión radical en cuanto a la centralización, la obligatoriedad de métodos y textos en consonancia con las instituciones de enseñanza. Pero el verdadero establecimiento oficial del sistema Benthamista como texto de enseñanza universitaria se introdujo definitivamente en la educación colombiana mediante el Artículo 168 del Decreto orgánico del 3 de octubre de 1826. El alma de esta reforma se basaba en los textos jurídicos y los análisis económicos de Bentham.

Principio de Legislación Universal y de Legislación Civil y Penal. En ésta cátedra que es la mayor importancia para todos los que abrazan la carrera de la Jurisprudencia, serán conocer las leyes naturales

que arreglan las obligaciones y derechos de los hombres entre sí, consideraciones individualmente y también formando sociedades políticas. Los tratados de Legislación civil y penal de Bentham servirán por ahora para las lecciones de los diversos ramos que han de enseñarse en ésta cátedra en la que podían estudiarse las Leyes del Rey Gramble. El maestro consultará igualmente los principios de Legislación por un anónimo, la ciencia de la Legislación y las demás obras clásicas que hay sobre varios de los puntos que contiene esa asignatura¹³.

Los objetivos de esta reforma estaban dirigidos a fortalecer el Estado a través de conocimiento útil basado en la formación jurídica y económica de los juristas que necesitaba el nuevo Estado. Aunque el contenido de cada asignatura preservaba gran parte del antiguo plan de estudios, la modificación se centraba en la inclusión de las cátedras de Economía política y Derecho patrio, en la Facultad de Derecho se incluyeron dos cátedras que llevaban el mismo nombre de las obras de Bentham «Principios de Legislación Universal» y «Tratado de Legislación Civil y penal». Sin embargo, en esta reforma no solo se encontraban los nombres de las cátedras, también se imponían los contenidos de dichas cátedras, los métodos de enseñanza y obviamente los textos de consulta que eran los textos de Jeremías Bentham. Su Tratado de Legislación Civil y Penal fue el texto más referenciado y estudiado de este autor, (...) el contenido del derecho civil no era otro que los derechos y obligaciones establecidos por la ley, cuyo fin era lograr la felicidad de la sociedad política, para lo cual debería proveer a la subsistencia, mantener la abundancia, favorecer la igualdad y mantener la seguridad¹³.

3. IGLESIA Y ESTADO: POLÉMICA ENTRE LA TRADICIÓN Y MODERNIDAD

Los planteamientos Benthamista entraron en fuerte contradicción con la noción ontológica escolástica colonial y todos los intereses de la Iglesia, cuyos principios habían denotado su poder sobre el monopolio de la educación, la reacción de la Iglesia no se hizo esperar, desde los pulpitos se atacaba a las universidades laicas tachándolas de inmorales y demoniacas basadas en el libertinaje y el sensualismo, proclamaron toda una campaña en contra de la doctrina Benthamista, a través de los periódicos y la difusión de diferentes artículos que invitaba a los padres de familia hacer resistencia a estas doctrinas como enseñanza para los jóvenes.

La dualidad Estado-Iglesia se propuso como problema (...) La transformación propuesta no debió alcanzarse. La presión de la iglesia se combinó con los poderes militares y locales para convertir los colegios de la República en fortines de la educación confesional desde donde se generaba todo tipo de oposiciones a las propuestas de cambio originadas por el ejecutivo. Entre 1819 y 1834 la Iglesia había demostrado su poder y había arriesgado su prestigio. En realidad era el Estado verdadero, la hegemonía practicante para proteger la espiritualidad y por extensión la vida¹⁴.

El control sobre la educación que en el papel era fuerte y detallado, en la práctica era débil y presentaba fisuras. El Estado fijaba textos y autores que deberían seguirse en las cátedras respectivas, según las convicciones imperantes. Esto se hacía evidente en el método de la enseñanza siguiendo los principios utilitaristas de Bentham, tema que dio lugar a un debate tanto académico como político durante varios años dando lugar a reformas posteriores. Una de ellas la contenida en el Decreto del 12 de marzo de 1828 por el General Simón Bolívar: «Teniendo en consideración varios informes que se han dirigido al gobierno, manifestando no ser conveniente que los tratados de

legislación civil y penal escritos por Jeremías Bentham sirvan para la enseñanza de los principios de la legislación universal (...) decreto: Artículo 1°. En ninguna de las universidades de Colombia se atañerán los tratados de legislación de Bentham, quedando por consiguiente reformado el artículo 168 del plan general de estudios»¹⁵.

Parte de la justificación oficial para esta medida y para otras modificaciones al plan de estudios la encontramos en una circular del 20 de octubre de 1828, en la que después de la noche del 25 de septiembre donde un grupo de civiles y soldados irrumpen en palacio presidencial con el fin de dar muerte al Libertador «para ese entonces proclamado dictador» y quien logra huir. Frente a estos hechos se acusa dentro de los civiles a varios estudiantes de jurisprudencia partidarios de las teorías Benthamista. José Manuel Restrepo, Secretario de Estado del Despacho del Interior exponía:

Los escandalosos sucesos ocurridos en esta capital, a consecuencia de la conspiración que estalló el 25 de septiembre último, la parte que tuvieron desgraciadamente en ellos algunos jóvenes estudiantes de la universidad, y el clamor de muchos honrados padres de familia, que deploran la corrupción, ya demasiado notable de los jóvenes, han persuadido al Libertador Presidente, que sin duda el plan general de estudios tiene defectos esenciales, que exigen pronto remedio para curar de raíz los males que presagian a la patria los vicios e inmundicia de los jóvenes»¹⁶.

Esta época reflejó las primeras expresiones de inconformidad frente al uso obligatorio de los textos de Jeremías Bentham, para la enseñanza universitaria. El verdadero origen del fracaso de este método se debió a la Iglesia y a otros sectores que se unieron para reaccionar en contra de los planteamientos de estos autores sobre el utilitarismo. La discusión reaparecería en distintas épocas. Entre 1826 y 1834 la educación fue delimitada como el sistema de enseñanza mediante el cual se pretendía construir una sociedad, plantándose como un derecho y de igual modo como 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 más adelante el Proyecto de Código de Instrucción Pública de 1834, eran convenientes y estratégicos para los planes y programas de estudio que el ejecutivo deseaba impulsar con énfasis en lo moral, en la economía política y en la ciencia política.

El benthamismo se convirtió en el foco de la polémica permanente en Colombia entre los tradicionalistas y los liberales en el siglo XIX. El benthamismo se convirtió de en una filosofía de libertad y orden dentro de las leyes (...) Sus enemigos los anti-Benthamista los atacaron con su fidelidad a la Iglesia católica, teocentrismo, que según los tradicionalistas es lo único que da la seguridad, el orden y la estabilidad del Estado nacional¹⁷. Los textos con base en las teorías jurídico-económicas de Bentham estuvieron fuera de las aulas de manera oficial hasta el año 1835, cuando el general Francisco de Paula Santander fue presidente de la Nueva Granada, restableció mediante resolución tanto las cátedras como las obras apoyadas en la ideología de Bentham. Las reacciones no se hicieron esperar al igual que en la reforma de 1826 la polémica continuaba y el enfrentamiento entre la tradición y la Iglesia en contra del liberalismo y la modernidad, se crearon fuertes opositores anti-Benthamista quienes argumentaban el ataque que este pensamiento realizaba a la religión, la moral y la tradición esta tensión obligó nuevamente al gobierno a prohibir la utilización de estos textos como obligatorios para la enseñanza de la legislación en la universidad conllevando a la expedición del Decreto del 8 de abril de 1836 que ordenaba la prohibición de la enseñanza de los principios de legislación universal de Jeremías Bentham.

El longevo Bentham murió en 1832, poco tiempo después de que Santander hubiera asumido la Presidencia de la Nueva Granada, uno de los Estados de la Gran Colombia. No queda duda de que su recuerdo permaneció en esta nación, donde el entusiasmo por los textos de Bentham continuó por años. Muchos de los jóvenes que estudiaron los Tratados de Legislación se convirtieron en utilitaristas convencidos, al menos por algún tiempo. Por su gran influencia, la popularidad de Bentham, aunque menguada en ciertos períodos, persistió en la Nueva Granada hasta 1870, aproximadamente¹⁸.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADÉ, Nieto. Santiago. Universidad Cultura y Sociedad en la Edad Media, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 1994.
- BORRERO, C. Alfonso y otro. Idea de la Universidad Medieval: Notas y Funciones Institucionales de la Autonomía. Bogotá, ASCUN Segundo Seminario General, Número 2, 1983.
- CÁRDENAS, P. Margarita Utilitarismo y Liberalismo, en la República de Colombia 1821-1830, Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, 2007
- COLOMBIA EN LA HISTORIA, Tomo III. Corporación Universitaria del Meta. 2007.
- DE LA ROSA, Jesús. Conociendo el Origen de la Universidad de Santo Domingo, Revista Digital Número 1332, 25 Noviembre de 2003, www.ahora.com.co consultado el 21 de Julio de 2008.
- FAJARDO, Luis Eduardo y otros. Las Reformas Santanderistas en el Colegio del Rosario, Bogotá. Universidad del Rosario, 2003.
- FERNÁNDEZ, Herrero. Beatriz La Utopía de América: Teoría, Leyes, Experimentos, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992.
- GARCÍA, S. Bárbara Yadira. De la Educación Domestica a la Educación Pública en Colombia, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.
- GUILLÉN, D. María Clara. Los Estudiantes 1773 - 1826. Bogotá, Universidad del Rosario, 2003.
- JARAMILLO, D. Pilar. La Producción Intelectual de los Rosaristas 1700 - 1799 Bogotá, Universidad del Rosario, 2004.
- MARSISKE, Renate. La Universidad de México: Un Recorrido Histórico de la Época Colonial al presente, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, México, 2001.
- ORDÓÑEZ, B. Luis Aurelio. Autonomía y Democracia; Condiciones Esenciales para el Cumplimiento de la Misión de la Universidad, Universidad de la Salle, www.apuscol.org
- ORTEGA, R. Carmen. La Producción Intelectual de los Rosaristas 1800 - 1899, Bogotá, Universidad del Rosario, 2003.
- PLATA, William. LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS DE COLOMBIA ANTE SU HISTORIA, William Plata, 2006.
- RINCÓN, F. Imelda. De una Educación para la Revolución; hacia una revolución en la Educación, Utopía y praxis Latino Americana, Universidad de Zulia, Venezuela, 2002.
- RIVADENEIRA, V. Antonio José. La Universidad en su Contexto Constitucional y Legal. Bogotá, ASCUN Segundo Seminario General, Número 38, 1994.
- RODRÍGUEZ, Cruz. Águeda María. Salmantica Docet la Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica TOMO I, 1977.
- RODRÍGUEZ, Cruz. Águeda María. Historia de las Universidades Hispanoamericanas Periodo Hispánico tomo I, II, 1973.
- SOTO, A. Diana y otra. Autonomía Universitaria y Modelos Universitarios en América Latina, 2007.

- SOTO, A. Diana. La Reforma del Plan de Estudios del Fiscal Moreno y Escandón 1774-1779, Bogotá. Universidad del Rosario, 2004.
- SOTO, A. Diana. Aproximación Histórica de la Universidad de Colombia, historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 2005.
- VELILLA, M. David. Marco Histórico de la Universidad Colombiana, Bogotá, ASCUN Segundo Seminario General, Núm. 17, 1983.

NOTAS

¹ PESET, Mariano.: *La adaptación del modelo salmantino en las fundaciones de Lima y México. (1551)*. festividad de Santo Tomás de Aquino. Salamanca: Universidad de Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca. (2002).

² SOTO ARANGO, Diana.: *La reforma del plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón 1774-1779* Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario. (2004).

³ BLANCO, J. y otro.: “Utilitarismo y Liberalismo en Colombia”, 10, (2007), P.39.

⁴ RINCÓN, F.: “De una educación para la revolución; Hacia una revolución en la educación”, 16, (2002), P.81-91.

⁵ BRAVO, C.: “ El pensamiento económico de Jeremy Bentham”, 20 (2000) P. 2-3.

⁶ BÁEZ, M.: “La Doctrina Utilitarista Inglesa en la Universidad Colombiana del Siglo XIX”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana [en línea] 2009, vol. 12 [citado 2011-07-12]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/AerPdfRed.jsp?iCve=86912021006>

⁷ BOLIVAR, S.: *Doctrina del Libertador*, Venezuela, Arte S.A, (1994) P.XV.

⁸ BAEZ, M.: *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (2006) P.99

⁹ CACUA P, Antonio.: (1997) *Historia de la Educación en Colombia*, Bogotá: Academia Colombiana de Historia

¹⁰ *Ibidem*, Páginas 129 y 130.

¹¹ BENTHAM, Jeremias.: *Tratado de Legislación Civil y Penal*, Madrid, Nacional, (1981) P.28.

¹² MEMORIAS DEL GENERAL O'LEARDY (1881) Citado por: BAEZ, M.: *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (2006) P-99.

¹³ GOYES, I.: “La formación jurídica en los primeros años de vida republicana 1820-1842”, 12, (2009), P 16.

¹⁴ ROSSO, C.: “La obra educativa del general Santander”, 24, (2010) P.22.

¹⁵ GACETA DE COLOMBIA No387 (1828) citado por: BLANCO, J. y otro. : “Utilitarismo y Liberalismo en Colombia”, 10, (2007), P.49.

¹⁶ *ibidem*

¹⁷ OCAMPO, J.: “Los orígenes oficiales de la universidades republicanas en la Gran Colombia 1826-1830”, 3, (2001) P.42.

¹⁸ JARAMILLO, J.: “Bentham y los utilitaristas colombianos del siglo XIX”, 13, (1962), P-13.

INFLUÊNCIA INGLESA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO SÉCULO XIX: A CONTRIBUIÇÃO DE *HISTORY OF BRAZIL*, DE ROBERT SOUTHEY

Kênia Hilda Moreira

keniamoreira@ufgd.edu.br

Universidade Federal da Grande Dourados-MS/Brasil

1. INTRODUÇÃO

É comum a afirmação de que estrangeiros, como o inglês Robert Southey, influenciaram os autores de livros didáticos de História do Brasil no século XIX (GASPARELLO, 2002¹; BITTENCOURT, 1993²; SALLES, 2010³; dentre outros). O objetivo deste trabalho é precisar essa influência. Para tanto, selecionamos como *corpus* de análise os livros didáticos *Compêndio de História do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima (1843)⁴, *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo (1861, 1863 e 1865)⁵, e *Lições de História do Brasil*, de Luiz de Queirós Mattoso Maia (1880)^{6,7}. Analisaremos de modo comparativo o conteúdo histórico dessas obras com o objetivo de averiguar a «interferência estrangeira», como afirma Bittencourt (1998)⁸, mais precisamente, a influência da obra *History of Brazil*, de Robert Southey⁹, na historiografia didática brasileira no período oitocentista. Por uma necessidade de delimitação, selecionamos o conteúdo referente ao período colonial brasileiro, destacando as relações sociais estabelecidas entre índios, jesuítas e colonos, na interpretação de cada autor.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NECESSÁRIA

O século XIX ficou conhecido como o «século inglês» devido ao significativo papel econômico, político e cultural da Inglaterra em suas relações econômicas, sociais, políticas e culturais com o Império Português e, posteriormente, com o brasileiro. Com a abertura dos portos da Colônia portuguesa na América do Sul em 1808, ocorreu a derrocada do antigo sistema colonial, com a superação do exclusivismo português. Entre os estrangeiros, destaca-se a presença dos ingleses em decorrência dos privilégios comerciais que desfrutavam no Brasil, por intermédio de Portugal.

Os ingleses exerceram grande influência no Brasil oitocentista, tanto sobre a economia, como sobre o campo das ideias, estando entre os primeiros a lançarem publicações sobre o Brasil no Velho Mundo, como a *History of Brazil*, de Robert Southey, afirma Leite (1996)¹⁰.

Ramos (2010)¹¹ explica que parte significativa da obra de Southey foi elaborada simultaneamente à crise internacional provocada pelo bloqueio continental napoleônico e à transferência da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro. O autor afirma, em conformidade com Pimenta e Araujo (2009)¹², que nesse momento de «crise e aceleração do tempo», a experiência do presente se consolidou como uma fase de transição para um futuro que se buscava prognosticar. E essa nova percepção de tempo gerou a necessidade de se escrever uma história geral e filosófica do Brasil com o propósito de diagnosticar as causas e superar a crise.

1.2. ROBERT SOUTHEY E SEU HISTORY OF BRAZIL

O historiador, prosador e poeta Robert Southey nascido em Bristol, Inglaterra (1774), tornou-se conhecido no Brasil por suas obras sobre a História de Portugal e do Brasil, apesar de nunca ter estado no Brasil¹³. Sua *History of Brazil*, objeto de estudo deste artigo, foi publicada em Londres em três volumes, nos anos 1810, 1817 e 1819.

A primeira edição brasileira foi publicada em 1862 pela Livraria Garnier (Seis volumes), com tradução de Luiz Joaquim de Oliveira e Castro e anotada pelo cônego Fernandes Pinheiro. A edição brasileira é resultado, segundo alguns estudiosos, da reação à *História Geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen, publicada entre 1854 e 1857¹⁴.

História do Brasil, de Southey, é considerada, para alguns autores (IGLESIAS, 2000¹⁵; LACOMBE, 1991¹⁶, dentre outros), a primeira obra geral sobre a história do Brasil, abrangendo todo o período colonial até a chegada da família real (1808). De qualquer maneira, no contexto em que o livro foi lançado, as sínteses sobre a história do Brasil escritas por brasileiros estavam em processo de elaboração, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição que daria legitimidade às produções históricas brasileiras, ainda estava se consolidando.

Uma história geral intitulada *Historia da America Portuguesa, desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até de mil e setecentos e vinte e quatro*, escrita por Sebastião da Rocha Pitta, apareceu em Lisboa com data de 1730, e outras obras do período colonial, como as de Gabriel Soares de Souza e Frei Vicente do Salvador, só foram impressas ao longo do século XIX.

Iglesias (2000)¹⁷ afirma que antes de Southey foi publicada uma *History of Brazil*, por Andrew Grant, em 1809, e outra em 1921, por James Henderson, mas ambas sem a qualidade da obra de Southey. Esta é considerada por Iglesias como «a primeira história do Brasil verdadeiramente monumental».

Lacombe (1991)¹⁸, por sua vez, afirma que Southey foi o primeiro escritor de nível internacional a se interessar pelo Brasil «com notável imparcialidade», e apresentou a primeira história do Brasil «com espírito científico, sem caráter apologético e sem ressentimentos nacionais».

Sodré (1965)¹⁹, ao prefaciar a edição de 1965, afirma sobre Southey que:

um dos seus grandes méritos está em não se ter deixado fascinar pela tradição oficial, particularmente quanto à obra dos jesuítas, mantendo julgamento próprio, estabelecendo critérios de discriminação diversos daqueles habitualmente adotados.

O próprio Southey escreveu sobre sua obra:

Seria faltar à sinceridade que vos devo, esconder que minha obra, daqui a longos tempos, se encontrará entre as que não são destinadas a perecer; que me assegurará ser lembrado em outros países que não o meu; que será lida no coração da América do Sul e transmitirá aos brasileiros, quando eles se tiverem tornado uma nação poderosa, muito da sua história que de outra forma teria desaparecido ficando para eles o que é para a Europa a obra de Heródoto²⁰.

Com base nesta citação, perguntamos: como a obra de Southey foi recebida pelos intelectuais no Brasil do início do século XIX? Que apropriação se fez de sua obra? E a principal questão deste estudo: qual a influência de *History of Brazil* para a elaboração de livros didáticos de história do Brasil no século XIX?

Iglesias (2000)²¹ assevera que esta obra de Southey parece não ter sido muito lida, predominando a *História Geral do Brasil*, de Varnhagen, «quando Southey abria algumas perspectivas interessantes e não era tão conservador».

Para Cezar (2007)²², os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – que formavam a intelectualidade brasileira de então –, «fizeram a história da nação um pouco contra Southey, mas muito a partir dele».

Para Bittencourt (1993, 2008), Robert Southey e o francês Ferdinand Denis influenciaram a elaboração de textos didáticos de História do Brasil. Salles (2010) assinala o destaque que o IHGB teve na produção de textos didáticos e a influência sofrida pelo próprio Instituto de autores estrangeiros, sendo, alguns deles, sócios do Instituto. Quanto às contribuições de *History of Brazil* para as obras didáticas, Gasparello (2002) afirma que a obra serviu de referência importante para os autores de compêndios da primeira metade do século XIX, como Bellegarde e Abreu e Lima.

Esses dois autores citados por Gasparello (2002) compõem, conforme Bittencourt (1993), a primeira fase de livros didáticos, nas décadas de 1830 e 1840. A segunda fase, com a introdução da disciplina história do Brasil nos currículos oficiais escolares, vai até a década de 1880. Entre os autores desta época estão Joaquim Manuel de Macedo, a autor de didático mais lido no século XIX (Matos, 2000)²³, e Luis de Queiroz Mattoso Maia (que seguiu Macedo).

Nosso questionamento específico era, a princípio, sobre a influência de Southey para essa segunda geração. Considerando, por estudos anteriores já realizados (MORREIRA, 2011²⁴, etc.), que as obras dos dois autores citados sofreram a influência da obra de Varnhagen, qual a ascendência de Southey sobre Varnhagen?

Para responder a essa questão, recorremos a Cezar (2007)²⁵, para quem Varnhagen «usa e abusa do trabalho de Southey ao mesmo tempo em que dele procura distanciar-se». Transcrevemos a seguir algumas citações de Varnhagen sobre a obra de Southey que parecem elucidativas:

incompleta, sem unidade, desordenada, repetitiva e fatigante, características que lhe garantiram uma fraca popularidade (a ausência, naquele momento, de uma tradução para o português é simplesmente desconsiderada pelo brasileiro)

[...]

[No entanto] seria ação pouco generosa, e até suspeita da nossa parte, a de apregoar censuras contra esta obra do ilustre poeta laureado, que tanto apreciamos, e que o Brasil todo com razão respeita, pelo facto de haver levado annos occupando dele²⁶.

Estas afirmações, que constavam na primeira edição de *História Geral do Brasil* (1877), foram suprimidas na segunda edição, e Varnhagen se atém em dizer que «devemos lastimar que [a obra de Southey] se mostre tão intolerante com os brasileiros nos assuntos religiosos, motivo por que o original da sua obra nunca se fez popular no Brasil»²⁷.

Antes de explicitarmos nossa análise comparativa, apresentamos uma polêmica envolvendo Francisco Adolfo de Varnhagen, José Inácio de Abreu e Lima, e indiretamente a obra de Robert Southey. Trata-se do episódio em torno da avaliação do *Compêndio de História do Brasil*, de Abreu e Lima, pelo IHGB. Varnhagen, como secretário do IHGB, analisou o compêndio de Abreu e Lima e teceu várias considerações sobre a obra, entre elas, acusa-o de copiar um autor insignificante, o francês Beauchamp, «um plagiador de Southey»²⁸.

Bittencourt (1993) menciona que a polêmica foi significativa, «considerando que o IHGB iniciava suas discussões sobre a construção de uma História nacional e os debates representavam as tendências dos intelectuais frente à construção da História oficial»²⁹.

Considerando que, como acusa Varnhagen, a obra de Abreu e Lima é plágio de Beauchamp, que por sua vez copia Southey, e que o próprio Abreu e Lima afirma no prefácio, que se serviu da obra «História do Brasil», de Roberto Southey, recopiado por Beauchamp», incluímos o livro didático deste autor na análise comparativa que exporemos a seguir.

2. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E HISTORY OF BRAZIL, DE ROBERT SOUTHEY: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

De modo comparativo, analisaremos a interpretação destes três autores didáticos – José Inácio de Abreu e Lima, Joaquim Manuel de Macedo, e Luiz de Queirós Mattoso Maia – sobre as relações sociais estabelecidas durante o período colonial brasileiro, entre índios, jesuítas e colonos, questionando o papel que cada um desempenhava³⁰, segundo a interpretação apresentada por cada um em seus respectivos títulos. Nosso objetivo é verificar o grau de influência de *History of Brazil*, de Robert Southey, nestas narrativas didáticas do século XIX.

Marco Morel (2011)³¹ destaca a quantidade de informações sobre as populações indígenas na obra de Southey, considerando os índios como «agentes históricos equivalentes aos colonizadores». Para Morel (2011)³², «Southey deixa claro seu ponto de vista: índios e portugueses são igualmente bárbaros e cruéis, embora tenha cabido a estes implantar a civilização e construir o Estado».

Southey diz o seguinte sobre esse assunto:

*Devo falar de selvagens tão bárbaros que pouca solidariedade há com o sofrimento que passaram, e de colonizadores cujos triunfos nenhuma alegria provocam, porque somaram a avareza ao barbarismo; homens ignóbeis, mantendo uma guerra obscura cujas consequências foram maiores do que as produzidas pelas conquistas de Alexandre ou Carlos Magno, e que serão muito mais duradouras*³³.

Abreu e Lima, por sua vez, influenciado por Southey, denominava os índios de «brasileiros». Segundo ele,

*Sem outras leis mais do que os seus usos, seguindo quase sempre o instinto da natureza, os brasileiros possuem algumas virtudes sociais e domésticas. Exercitam e respeitam a hospitalidade, e vivem tranquilamente entre si, não se desamparam nas moléstias, como fazem outras povoações da América, e são fiéis a seus aliados*³⁴:

Macedo, de modo contrário, apoiando-se em Varganhen, não considera os indígenas como parte da sociedade colonial. Para Varnhagen, os índios eram povos que nem sequer mereciam o nome de bárbaros e «se bem ponderamos a condição dos próprios selvagens de hoje, eles nem sequer são *súditos* do Império do Brasil»³⁵. Segundo Varnhagen, não faz sentido referir-se aos índios como «legítimos donos» da terra, pois estes também poderiam ser considerados como invasores das terras que apenas percorriam.

Segundo Macedo (1907)³⁶, influenciado por Varnhagen, «aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil o que se apresentava menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vária região». O autor constrói os indígenas como pertencente a um povo na sua infância, rudes e selvagens, alheios à civilização. O tom se ameniza quando se detém à concepção de família: «embora muito limitado», «o gentio do Brasil tinha laços de família». Porém, ao abordar as relações sociais, nota a falta de governo centralizador e de religião, elementos essenciais de uma civilização. De outra forma, o autor ratifica o estereótipo do «índio sem fé, sem lei e sem rei», próprio de um senso comum que remonta a Gândavo no século XVI.

Maia, que por sua vez baseou-se em Macedo para escrever suas *Lições*, não se diferenciava muito deste ao escrever sobre os índios. Maia (1908) defende a antiguidade dos índios brasileiros e nele, como afirma Gasparello (2002), a referência aos índios não se limita ao passado, como em Macedo: «Ainda hoje há uma quinta parte do território do Brasil completamente desconhecida, onde habita o índio inteiramente selvagem» (MAIA, 1908)³⁷.

No que se refere às relações entre colonos, índios e jesuítas, Maia, apoiando-se em Southey, destaca os jesuítas como elementos poderosos «de catequese e de civilização, pela educação que davam por intermédio de seus colégios» na colônia e lamenta os efeitos prejudiciais neste setor causados pela expulsão da Companhia.

*Partilhando nós a opinião daqueles, que pensam que a Companhia de Jesus não devia ser abolida, e sim reformada, não podemos deixar de apreciar o juízo de um historiador insuspeito, tanto mais que era protestante, Roberto Southey, em relação à falta sensível que essa supressão ocasionou ao Brasil, principalmente em referencia aos índios, muitos dos quais abandonaram as aldeias, em que se tinham fixado, e voltaram de novo para a vida nómade e selvagem*³⁸.

No entanto, Maia (1908)³⁹ reconheceu que a administração eclesiástica, assim como a civil, tinha muitos vícios.

Abreu e Lima (1843) que, «do segundo capítulo por diante, até o quinto inclusive», seguiu «a recopilação de Southey por Beauchamp», posiciona a favor dos jesuítas quando se refere ao conflito com os colonos:

tudo era ainda imperfeito no Brasil; todas as desordens, os excessos de todo género estavam no seu auge entre os colonos... nada menos era preciso do que restabelecer o império dos costumes. Este triunfo estava reservado à religião e aos missionários jesuítas... como verdadeiros apóstolos, redobrararam seus esforços para reprimir a ávida ferocidade dos invasores portugueses, e a vingança talvez justa, das populações selvagens...

Desde a sua chegada empregaram os missionários todo o desvelo na conversão e civilização dos selvagens; porém os obstáculos eram grandes e numerosos, porque era mister triunfar da desumanidade e avareza dos colonos portugueses. A corte de Lisboa em vão promulgou éditos cheios de humanidade e de sabedoria em favor dos povos do Brasil; a tudo se opunha a cobiça insaciável dos aventureiros, a ponto de fazer com que os indígenas esquecessem suas contendas intestinas para resistirem de comum acordo a seus opressores⁴⁰.

Abreu e Lima (1843) critica a posição dos paulistas bandeirantes, em contraposição «aos corajosos missionários jesuítas». Para o autor, os paulistas são uma «raça híbrida» e «piratas da terra», o que Varnahagen avaliou como grande ofensa:

borda de aventureiros, tão cruéis como os mamelucos do Egipto, isso temos por mais sério. Que razão justa haverá para inventar epítetos injuriosos e lançar anátemas a uma casta ou geração, só porque é de outra gradação e cor? Acaso ignoraria o sr Lima, empregando palavra tão pouco usada, que híbrida equivale a injuriosa, pois que o radical grego de que tal palavra deriva quer mesmo dizer injúria?⁴¹.

Gasparello (2002)⁴² escreve que a narrativa «em cores vivas» apresentada por Abreu e Lima sobre a destruição das aldeias, a dificuldade da resistência aos paulistas e a fuga dos índios, «não serão mais vistas nos livros didáticos do império».

Realmente, Macedo, que publicou o primeiro livro didático oficial, e o primeiro destinado aos alunos do colégio Pedro II, não coaduna com a interpretação de Southey, como apresentada em Abreu e Lima. Macedo se mostra favorável aos colonos e afirma que os jesuítas possuíam «interesse material pouco nobre» e «orgulhosa ambição» que seguiriam «os seus interesses e os seus planos de futuro», na aparente defesa da liberdade dos índios. Os colonos são apresentados por Macedo como um povo «vexado e oprimido» em constante luta com os jesuítas.

Os colonizadores, os europeus estabelecidos no Brasil precisando de braços para o serviço da sua lavoura, iam arranca-los das tabas dos gentios, reduzindo à escravidão os míseros selvagens; e os jesuítas opunham-se a tais violências, defendiam a liberdade dos índios, a quem reuniam em aldeias, catequizavam e faziam trabalhar em seu proveito⁴³.

Em todas as narrativas de Macedo fica explícita sua aprovação em relação à administração portuguesa no Brasil, no processo de colonização, e sua avaliação negativa em relação aos jesuítas, que foram expulsos por estarem em desacordo com a administração colonial.

Trata-se de uma posição diferente da de Southey e seus seguidores, pois, como bem afirmou Silva Dias (1974)⁴⁴, em *O fardo do homem branco*, o livro *History of Brazil* de Robert Southey se apresenta como uma obra crítica ao modelo de colonização portuguesa. O autor se opunha à utilização do trabalho escravo, à administração fortemente centralizada, à concessão de monopólios, ao exclusivo comercial, aos antigos sistemas fiscais e as leis de navegação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações nos permitem reconhecer uma significativa influência de *History of Brazil*, de Robert Southey, na obra de Abreu e Lima. Influência que não se efetivou nas obras posteriores de Macedo e Mattoso Maia. No caso deste último, obser-

vamos ligeiras interferências, mas, de modo geral, por tratar-se de obras semelhantes e com uma vinculação teórica em Varnhagen, podemos afirmar que a obra de Southey não influenciou a elaboração da história nacional oficial, iniciada pelo IHGB com Carl Friedrich Philipp von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen e continuada no contexto escolar por Macedo e, posteriormente, por Maia, via Colégio Pedro II.

Tal rompimento interpretativo não é difícil de ser justificado, como tentamos demonstrar no decorrer de nossa exposição, porque o posicionamento crítico de Southey, incorporado por Abreu e Lima, seria prejudicial à elaboração do currículo oficial da disciplina história do Brasil.

Chamar os índios de brasileiros; condenar os colonos, em especial os paulistas, definindo-os como ambiciosos, cruéis e violentos, na caça aos índios; colocar-se ao lado dos padres jesuítas no conflito com os colonos a respeito dos índios não eram interpretações que coadunavam com a história nacional que o Império, recém-instaurado, deseja criar.

A interpretação apresentada por Robert Southey, seguido em muitos aspectos pelo compêndio de Abreu e Lima e em alguns tópicos particulares por Maia, não predominou no século XIX, porque as posições ali apresentadas prejudicariam a construção de uma história nacional respaldada em agentes civilizadores, heroicos e construtores da grandeza nacional, questões necessárias para criar a nação dos descendentes dos portugueses.

NOTAS

¹ GASPARELLO, A. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

² BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo.

³ SALLES, A. M. O livro didático de história no Brasil oitocentista: o instituto histórico e geográfico brasileiro e a formação da identidade nacional. In: *Revista Percursos*. v. 11, n. 02, Florianópolis, jul. / dez. 2010.

⁴ ABREU E LIMA, J. I. *Compêndio de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. (t. I-II).

⁵ MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

⁶ MAIA, L. de Q. M. *Lições de História do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Typ. Amerino, 1908.

⁷ As datas entre parênteses correspondem à primeira edição.

⁸ BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

⁹ SOUTHEY, Robert. *História do Brasil*. Traduzida do inglês pelo Dr. Luís Joaquim de Oliveira e Castro, anotado por J.C. Fernandes Pinheiro e Brasil Bandecchi. São Paulo, Obelisco, 1965.

¹⁰ LEITE, I. B. *Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas*

Gerais no século XIX. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

¹¹ RAMOS, A. da S. Nos horizontes linguísticos do Iluminismo: A *História do Brasil* de Robert Southey. In: ANAIS DO III SIMPÓSIO IMPÉRIOS E LUGARES NO BRASIL, UFOP, 2010.

¹² PIMENTA, J. P. G. & ARAUJO, V. L. de. História. In: FERES JR, João (org).

Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

¹³ Sobre a vida de Southey, Cf. Dowden (1909) e Simmons (1945).

¹⁴ VARNHAGEN, F. A. de. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: E & H. Laemmert, 1854-1857 – 2 tomos em 1 vol.

¹⁵ IGLESIAS, F. *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2000.

¹⁶ LACOMBE, A. J. *Introdução ao estudo da história do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1991.

¹⁷ op. cit., p. 48.

¹⁸ op. cit., p. 255

¹⁹ SODRÉ, N. W. Prefácio. In. SOUTHEY, R. *História do Brasil*. Traduzida do inglês pelo Dr. Luís Joaquim de Oliveira e Castro, anotado por J.C. Fernandes Pinheiro e Brasil Bandecchi. São Paulo, Obelisco, 1965.

²⁰ SOUTHEY, op. cit., p. 1.

²¹ op. cit., p. 50

²² CEZAR, T. O poeta e o historiador. Southey e Varnhagen e a experiência historiográfica no Brasil do século XIX. In. *História Unisinos*. Vol. 11, N. 3, set./dez. 2007, p. 309.

²³ MATTOS, S. R. de. *O Brasil em lições*. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

²⁴ MOREIRA, K. H. O ensino de história do Brasil no período republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica. 234 f. Doutorado (Tese). Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP: UNESP, 2011.

²⁵ op. cit., p. 309.

²⁶ VARNHAGEN, 1857, p. 343-344; 344-apud CEZAR, 2007, p. 309.

²⁷ VARNHAGEN, 1981, p. 212, apud CEZAR, 2007, p. 309.

²⁸ RODRIGUES, J. H. *Teoria da história do Brasil*. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

²⁹ BITTENCOURT, op. cit., p. 199

³⁰ Uma temática bastante interessante, que não analisaremos neste artigo, refere-se ao acontecimento das invasões estrangeiras narrado por estes autores, uma vez que Southey apresenta o olhar do estrangeiro, ao escrever *History of Brazil*, ao contrário de autores brasileiros, como Macedo e Maia.

³¹ MOREL, M. Robert Southey e a pioneira história do Brasil. Disponível em <http://www.brasiliana.ups.br/node/411>. Acesso em 12 de jun. de 2011.

³² Id. , p. 1

³³ SOUTHEY, op. cit., p. 1-2.

³⁴ ABREU E LIMA, op. cit., p. 34.

³⁵ VARNHAGEN, 1857, p. XXV. Grifo do autor.

³⁶ op. cit., p. 57-58.

³⁷ op. cit., p. 42.

³⁸ MAIA, op. cit., p. 199.

³⁹ op. cit., p. 163.

⁴⁰ ABREU E LIMA, op. cit., p. 63-64.

⁴¹ VARNHAGEN, F. A. de. “Primeiro Juízo”. RIHGB, Tomo VI, n. 60, p. 60-83, 1844, p. 82.

⁴² op. cit., p. 140.

⁴³ MACEDO, op. cit., p. 161.

⁴⁴ SILVA DIAS, M. O. da. *O fardo do homem branco*. Southey historiador do Brasil (um estudo dos valores ideológicos do império do comércio). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

O MÉTODO MÚTUO DO INGLÊS JOSEPH LANCASTER NAS ESCOLAS DE LER E ESCREVER EM 1827 E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

Uilma_rodrigues@hotmail.com

Universidade Federal Da Bahia-UFBA-Brasil

Faculdade de Educação

INTRODUÇÃO

O movimento originário em prol da educação popular no Brasil Império, remonta ao movimento mundial em favor da expansão da educação para as classes populares sob fortes influências estrangeiras, em diversos contextos. Podemos assinalar o momento de influência inglesa, holandesa, francesa, no contexto do Brasil colônia, Império e da 1ª república em 1889. O Ensino Mútuo do inglês Joseph Lancaster, o primeiro método pedagógico compreendido como variante da pedagogia da época, ondem o rigor disciplinar são marcas dessa pratica inaugurada com a criação das escolas de Ler e Escrever em 1827, no Brasil Império. O método marca as raízes do movimento reivindicatório por educação popular no país denota a influência inglesa na educação brasileira, originando-se daí essa metodologia presente durante muito tempo na luta pela instituição da educação para as classes populares.

1. CONTEXTO HISTÓRICO

A 1ª Constituição Brasileira de 1824, durante o Regime Imperial, configura-se como o primeiro documento oficial que faz referência ao ensino da população em geral «a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos». Apesar da autonomia política recém conquistada, a independência somente ocorreu em 1822) a idéia de um estado nacional ainda era muito frágil, mantendo a mesma estrutura política de submissão à Corte e a mesma produção baseada na escravidão, latifúndio e na monocultura para exportação. Nesse contexto de dominação do trabalho escravo, a cidadania era restrita e limitada aos senhores detentores de poder político e econômico, tornando o conceito no texto constitucional, um recurso de retórica. Os ventos que sopravam idéias novas oriundos dos ideais políticos liberais europeus e da América do Norte, na construção dos respectivos Estados Nacionais, guardados as diferenças contextuais, essas novidades européias, influenciaram duas Leis educacionais brasileiras durante o ano de 1827. Uma lei estruturava o ensino superior criando os primeiros

cursos jurídicos de Olinda, São Paulo, e a outra de 15 de outubro de 1827, regulamentou o ensino para as «escolas de primeiras letras», na qual o uso do método lancasteriano fora recomendado e adotado como método oficial, inaugurando dessa forma, uma prática que vem se tornar nos períodos subseqüentes, uma tradição nas políticas educacionais brasileiras, adotar sempre metodologias transplantadas de outros contextos que aqui gozavam de boa aceitação e prestígio, sem nenhuma resistência nem preocupação com adaptação as peculiaridades locais. A desconfiança de que naquele momento a adoção de práticas educativas já consagradas em outros países como na França e na Inglaterra, deveu-se a pouca preocupação com os resultados esperados de tais medidas, já que a preocupação com um bom desempenho escolar esteve reservado, à nobreza e seus servidores mais próximos. A educação da população no período da Colônia e Império no Brasil não mereceu maior atenção dos dirigentes e a adoção do método lancasteriano ou mútuo, inaugura um idéia que permanece até hoje na cultura brasileira. Trata-se de adotar políticas que não exijam altos investimentos financeiros e para isso apela-se para o trabalho voluntário, e para a solidariedade dos mais avançados intelectualmente na ajuda aos demais. Os dois projetos de leis educacionais foram apresentados e debatidos na Assembléia Geral daquele ano (1827), sendo que a tramitação dos cursos jurídicos foi diferente já que esses representavam os interesses reais da classe dominante que necessitava preparar o aparato do Estado para lhe servir. Já enquanto a tramitação do Decreto que instituía as escolas de ler e escrever destinadas a população em geral, teve uma lenta e conturbada aprovação. De acordo com Freire (1993, apud Xavier, 1980) a influência dos ideais liberais, no contexto do Brasil Colônia e Império, foram limitadas para quem havia lutado pela autonomia e com os direitos que os estados liberais europeus e norte americanos concediam a seus cidadãos. Sobre ser cidadão pairava uma ambigüidade no caso brasileiro, diante das relações escravistas aqui adotadas. Sobre o assunto assim se referiu a autora. Tal autonomia era aparente e servia para dissimular e perpetuar as formas de dominação da camada dominante brasileira. Assim, a autonomia tinha um caráter ideológico e, portanto, poderia colocar a educação a serviço dos interesses dominantes. Eis o motivo por que o projeto de um plano integral de ensino foi esfacelado em dois projetos de dois níveis de ensino. Em suma, a autonomia entre a legislação escolar e o pensamento educacional pós-independência era aparente, existia de fato uma perfeita vinculação entre estes elementos e o contexto político, econômico e social da época (FREIRE, p. 52). Isto significa dizer que os dois Decretos tiveram significados diferentes de acordo com a destinação de cada um, sendo que a classe social de maior prestígio político e econômico, teve uma história e desdobramento rápido um andamento diferente do projeto de criação de escolas primárias, «de ler e escrever» destinadas a maioria da população ex escravos, sem trabalhos formal e sobrevivendo à sombra da cidadania da realeza e da nobreza.

Para essa autora, a educação no período do modo de produção escravista no Brasil pode ser dividida em cinco momentos distintos:

1- Período de instalação das capitânias hereditárias ou de nenhuma preocupação com a educação escolarizada (1534-1549); 2- Período a escola sob a Inspiração de Nóbrega (1549 a 1570) e o período pombalino ou da remodelação iluminista (1759-1808). Nesse contexto e de acordo com os interesses políticos da época a implantação de ações educacionais destinadas as classes populares eram decididas diferentemente daquelas

ações destinadas a alcançar os filhos da nobreza e dos detentores de poderes político e econômicos no Brasil Colônia e Império, instalando definitivamente, a concepção de educação dual, ou a educação diferenciada para classes sociais distintas.

Nos discursos das elites políticas e ilustradas do início do século XIX, estão presentes referências sobre como a Educação, a instrução pública, era um dos mais relevantes fatores para a transformação social, para preservação da unidade e da integridade nacional. A Monarquia e suas elites tinham consciência da existência «perigosas» das massas populares que foi se constituindo entre aqueles que foram ficando à margem da produção colonial, centralizada nos senhores e nos escravos. Os constantes motins e conflitos, eram uma preocupação dos dirigentes da época e para evitar e conter conflitos várias formas de controle foram utilizadas visando evitar uma convulsão social geral. Diante dessa situação, as alternativas, implantadas estavam preocupadas e tomadas pelo medo das massas ignorantes e analfabetas. Uma das opções foi estabelecer como um dos projetos do recente de Estado, foi a criação de mecanismos de vigilância e de disciplinarização para as classes subalternas, tais como forças policiais e o aparato educacional, articulando no interior deste a instrução, pública, sob a tutela do método Lancasteriano, o primeiro método pedagógico para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I por meio da Lei de 15 de outubro de 1827.

2- A implantação do Método lancasteriano, na então Colônia portuguesa, esteve associada ao apoio e a proteção política da Inglaterra sobre a economia e a política portuguesa, pode explicar a motivação pela adoção método de Joseph Lancaster e Bell naquele momento. O método apresentava algumas vantagens para seus defensores devido ao fato de apenas um professor poder atender até seiscentos alunos, ajudado pela atuação dos alunos «mais adiantados» como monitores voluntários, encarregados de tomar as lições no final das aulas e vigiar a disciplinada classe e serem responsável para manutenção da ordem. Os monitores eram selecionados entre os das classes mais adiantadas, dentre os melhores alunos e de boa conduta, sendo dignos de merecer alta confiança e prestígio com o professor.

O Método criado na revolução industrial, portanto na Inglaterra, já havia sido abandonado no próprio país onde fora criado, quando deputados brasileiros em visita a Europa com a missão específica de observar a educação, tomaram conhecimento do método e ao retornarem propuseram sua implantação entre nós. De acordo com Freire (1993) Esta escolha foi em decorrência da falta de formação do docente para o magistério primário, certamente, pela ineficiência dos que eram formados, mas em última instância, pelo descaso com a educação popular, que vem perpetuando dessa forma o analfabetismo absoluto mais de 10% da população de 15 anos e mais de hoje negando assim, ao povo de um direito constitucional educacional. Para Moacyr, (1936), as vantagens da aplicação do método mútuo, ou simultâneo, são dentre outras o fato do aluno poder estudar 04 lições em uma hora, ou seja, 15 minutos para cada assunto, não permitir o aluno estudar sozinho, o estudante receber a visita do monitor a cada dez minutos, estabelecer o controle da disciplina e dos castigos físicos, tornando assim o ensino viável para uma grande quantidade de alunos e com apenas um professor. Essa idéia associacionista e reducionista do ensino, a um baixo custo econômico financeiro, parece ter marcado profundamente a cabeça das elites educacionais, permanecendo na

história da educação pública principalmente nas políticas adotadas para eliminação do analfabetismo. Desde as primeiras políticas educacionais destinadas a população pobre, a massa, sempre foram ações marcadas pela característica de baixo custos, utilização de da solidariedade mais do que de profissionalização específica, na implantação de programas e projetos de curta duração, como as Campanhas contra o analfabetismo dos anos 50, no programa de Alfabetização Solidária –PAS em 1997 e ainda hoje no Brasil Alfabetizado, que recruta pessoas da comunidade mesmo que não sejam professor alfabetizador, para o desempenho de tarefas extremamente específicas e complexas como ensinar a ler e escrever, entender o sistema tão específico quanto complexo como o nosso sistema lingüístico, na perspectiva de ajudar o adulto, compreender o funcionamento desse sistema e se apropriar dessas competências. Isto ao meu ver, tem sido considerado nas avaliações das políticas educacionais para eliminação do analfabetismo, quase sempre com resultados tímidos apesar da queda da taxa observada nos últimos 10 anos no Brasil não atribuída as políticas para redução do analfabetismo adulto, mas pelas políticas adotadas para alfabetizar crianças.

O Método Lancasteriano ou a disciplina do militarismo como auxílio ao método de ensino.

Uma corrente de historiadores dentre tantos Neves, (2003), atribui a adoção do Método Lancasteriano no Brasil, tomando como fonte de investigação, uma Coleção de Leis do Império onde foram encontrados num conjunto de 40 mediada legais que tratam da educação das quais 23 delas Expressam a relação existente entre a Educação e o corpo militar. Desde a definição do local onde foram instaladas as escolas de ler e escrever, as decisões de regulamentação do Método no interior das forças militares. Fica claro na leitura desses documentos que são decisões recomendando o recrutamento dos soldados para que se qualificassem para tornarem-se mestres lancasterianos, a exemplo do que ocorrera anteriormente na sede da Coroa portuguesa, e na própria Inglaterra.

De acordo com a Coleção de Leis do Império no ano de 1822 o Monarca mandou instalar nas dependências do Arsenal da Guerra para os operários militares, uma escola de primeiras letras, utilizando o método mútuo, para a instrução do corpo militar, conforme descreve o Decreto de 25 de novembro de 1823, Lei nº 143.

Artigo nº 4. As escolas serão de Ensino Mútuo nas Capitais das Províncias e também nas cidades, vilas e lugares mais populosos em que apresentem as condições necessárias.

Art. nº 5 Para as Escolas do Ensino Mútuo se aplicarão os edificios e utensílios ás custas da Fazenda Pública, e os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, vão instruir-se em curto prazo e á custas dos seus ordenados nas Escolas das Capitais.

Art. nº 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais, os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster. (Coleção de Leis, 1830). A análise dos documentos também permitiu perceber que havia um incentivo financeiro para os militares que se tornassem mestres no método mútuo ou lancasteriano para que multiplicassem posteriormente, essa competência formando novos mestres dentro da corporação. Dessa forma foram criadas várias escolas foram criadas nas dependências dos quartéis das diversas corporações, como em Pernambuco e no Rio de Janeiro.

A partir dessas iniciativas expressas nos documentos citados, pode-se deduzir que a aproximação entre a educação no início do Império e os militares, tem uma vida

efetivamente curta, não ficando claro se o método sofreu críticas pelas forças opositoras locais da época, diante do fraco desempenho pelos dados analisados da época.

Após extenso estudo e análise sobre a opção pelo Método lancasteriano no Império, Neves (2003) acredita que tal decisão, pode ter significado um deslocamento da educação para a formação e disciplinamento do povo brasileiro, bem como para promover ajustes e contribuir para a formação do estado nacional recém instituído. A massa da população da época composta por homens livres, mas com pouca ou nenhuma escolaridade, era comum a existência de conflitos sociais nos diversos cantos do país, constituindo-se numa preocupação dos dirigentes constante controlar e conter rebeliões próprias da época. Sobre a adoção do método lancasteriano a autora assim se refere: Em síntese, foi possível identificar três funções na opção por se constituir escolas lancasterianas no interior das forças militares. A primeira, é disciplinar homens indisciplinados e torná-los bons soldados, a segunda é a de que a partir da disciplinarização, eles vigiarão como soldados a população em geral, e uma terceira advém de que soldados mestres atuarão sob o corpo, tanto de outros soldados, intensificando a disciplinarização, como mais geral por meio do corpo infantil. No Brasil, a educação por meio do método pedagógico de Lancaster funcionou não só nos ambientes escolares da vida civil, como também atuou, primeiramente entre os agentes da ordem militar e da disciplina promovendo a hierarquia a disciplina e a obediência, tendo o método de Lancaster, como o lastro da concretização dessa tarefa.

2. O MÉTODO LANCASTERIANO NA BAHIA ESPECIFICAMENTE NO RECÔNCAVO BAIANO

A Aplicação do método lancasteriano na Bahia após o Decreto de 1827 ocorreu de acordo com os preceitos e recomendações previstas na lei. Assim foram criadas escolas de ler e escrever nas vilas e cidades mais populosas conforme indicava o documento imperial, recrutando professores que apresentassem as condições adequadas para assumir o funcionamento e a definição da estrutura físicas das escolas de ler e escrever como eram descritas. Os professores eram selecionados para a função sendo que eram poucos aqueles que tinham uma formação adequada para o cargo, muito nem a formação e conhecimento do método indicado oficialmente no decreto. Ressaltamos apesar de ter sido criada na Bahia a Escola Normal em 1836, na perspectiva de atender a necessidade de formação de professores para o ensino primário, esta não atingiu seus objetivos pelo menos em números dos concluintes, posto que embora sendo criada em 1836, no ano de 1847, 11 anos depois tinha apenas, 83 alunos concluintes sendo 68 homens e 15 mulheres.

Salvador, nesse contexto havia perdido o status de capital do Império para o Rio de Janeiro, mais não perde o status de um das cidades mais populosas do estado, bem como a importância econômica das cidades do recôncavo, onde se concentravam as atividades produtivas que sustentava a economia da época. Segundo, Silva, 2003 citando Shwatz, assim define a cidade de Salvador:

Região de comércio sempre florescente Salvador permaneceu entre as cidades mais populosas do novo mundo, mesmo após a perda do status de capital e sede de poder. Por volta do ano de 1800, Salvador possuía 50 mil habitantes. Cidade dominava a Baía, mas dependia das terras ao seu redor para abastecer de alimentos provisões e produtos agrícolas, que foram os responsáveis por dar o título de cidade do comércio transatlântico (op. cit. p 14).

No entorno de Salvador, floresciam cidades que se destacaram pela força da economia da exportação de produtos como, o açúcar, o fumo e o ouro. Nessas cidades também foram criadas escolas de ler e escrever, conforme determinava o decreto imperial, dentre elas estavam: Cachoeira, Santo Amaro, São Francisco do Conde, São Félix, Nazaré, Maragogipe, Madre de Deus. A instalação das escolas se fazia necessário e para tal eram recrutados professores que se submetessem as normas estabelecidas no decreto. Para Freire (1993), essas escolas traziam a proposta de implícita de ensino diferenciado para as pessoas pertencentes classe social diferente. Para fortalecer tal afirmativa podemos a partir da análise dos conteúdos estudado nas escolas de ler e escrever confirmando a hipótese de que a educação era diferenciada para a pessoas pertencentes as classes populares, já para a nobreza e a elite existia outra modalidade de educação individual de forma a garantir a manutenção do modelo de estado então proposto. Os filhos de senhores estudavam em casa com seus preceptores, geralmente com os tios padres da família ou com leigos trazidos da Europa para este fim, às vezes nos liceus no Município neutro onde recebiam uma formação em ciências e letras e prosseguiam os estudos superiores na Europa geralmente na Universidade de Coimbra.

Os conteúdos ensinados no método lancasteriano de acordo com Freire, 1993 foram:

Pelo método lancasteriano, as lições deveriam conter poucas idéias para facilmente, serem retransmitidas e numa ordem tal que uma lição deveria ser preparatória para a seguinte, durante cada lição de dez a quinze minutos, para rapidamente serem aprendidas, daí serem repetidas quantas vezes fossem necessárias (FREIRE, 1993. p.54).

Para as mulheres, além de ler, escrever e contar, eram introduzidos, os trabalho manuais, e os conhecimentos para um bom casamento, confecção de flores, rendas, bordados, piano e francês (idem, p. 57).

3. AS CRÍTICAS AO MÉTODO E A POLÍTICA ADOTADA DURANTE O IMPÉRIO

Diante dos tímidos resultados da aplicação do Método, de acordo com relatórios e documentos analisados da educação no Império por Freire, (op. cit.) pode-se concluir que a adoção de tal política, não pretendia de fato tornar-se eficiente diante das precárias condições objetivas propiciadas para quem se lançava nessa tarefa de ensinar a ler, escrever e contar a grande maioria da população. Uma das dificuldades encontradas na aplicação do método, devia-se ao fato da população pobre não ter adquirido nem a cultura escolar, posto que a maioria da população originária de famílias de escravos ou ex escravos, e tradicionalmente não tinham o direito de acesso a escola, nem a formação de hábitos de ler e escrever, além da falta de adequação aos modos de vida tradicionalmente transmitidos na escola, para a nobreza ou para as classes de maior poder econômico e social.

Ana Maria Araújo Freire investigou 15 dos relatórios de Ministros do Brasil Império na perspectiva de compreender como os políticos e ministros do Império, além de entendiam a educação primária da época. Dos relatórios de Ministros do Império aliçados, a autora identifica pelo menos 12 deles, entre os anos de 1827 a 1850 que apresentavam críticas a adoção do método lancasteriano, como política do governo central. Os motivos das críticas são sempre a falta de resultados concretos, a falta de fiscalização, acompanhamento e controle do funcionamento das escolas e a inadequação do

método adotado, chegando um dos relatórios fazer uma recomendação que enviassem professores á Europa a fim de conhecer outros modelos de ensino, mais modernos e atuais que resultassem num desempenho melhor e com melhores resultados.

Para citar apenas um dos relatórios, o de 1835 provavelmente de autoria do Ministro interino Chicorro da Gama, reafirma a ineficiência do ensino pelo método mútuo, desde a distribuição dos livros, aos materiais escolares, que eram pagos pelos pais dos alunos, aos prédios públicos ou alugados, alguns pagos pelo próprio professor. Para a autora, o período de 1534 a 1850 a educação da colônia e Império se estendeu por um sistema esfacelado de aulas avulsas, acabou reafirmando uma escola diferenciada para classes diferenciadas, fecundada pela exclusão do negro, o índio e a quase totalidade das mulheres, gerando inexoravelmente um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo) de economia agrícola exportadora-dependente, não necessitava de educação primária daí o descaso por parte dos governos e a não disposição de investir fortemente nesse nível de ensino.

A TÍTULO DE CONCLUSÕES

As vantagens econômicas do método mútuo criado por Joseph Lancaster parecem ter sido os reais motivos da escolha e opção para a implantação nas escolas de primeiras letras no Brasil, sob forte influência do sucesso identificado na Inglaterra e na Europa quando utilizaram a mesma experiência lancasteriana.

A prática da introdução e formação de militares em mestres do método para serem os primeiros mestres da alternativa educacional, criado e difundido por Lancaster, também encontra motivação similar devido a experiência entre a sede da corte portuguesa ter também usado o método como alternativa para as escolas primárias e começando pelas corporações militares.

Associar as vantagens econômicas do método, difundidas como garantia de resultados positivos, tomando o exemplo por onde fora implantado como na própria Inglaterra e na França, a pouca necessidade de fazer maiores investimentos na educação da população pobre ou seja a grande maioria das pessoas, talvez tenha sido uma atração na definição do método mútuo no decreto de 15 de outubro de 1827, pelas autoridades do Império brasileiro.

As relações entre a Corte Portuguesa e o Império brasileiro associado ao fato de Portugal já ter aplicado esse mesmo método na sede, anteriormente atestando os bons resultados da aplicação lancasteriana de ensino, foram definitivas para o decreto indicar nominalmente a adoção oficial do método.

Adotado por ocasião da instituição das escolas de Ler e Escrever em 1827 no Brasil o método é marca das raízes do movimento reivindicatório por educação popular no Brasil denota a participação e influência Inglesa na educação brasileira, originando-se daí uma prática presente durante muito tempo na luta por instituição da educação das classes populares.

Em lugar de contratar mais professores preparados e bem remunerados, introduziu-se a prática de utilizar alunos de nível mais avançado, o que acabou se constituindo numa uma falsa idéia de que educação deve ser oferecida com processos e métodos improvisados, aproveitando-se das pessoas de boa vontade e aptas do voluntariado e sem a devida formação.

Isso desqualificou o ato educativo banalizando uma atividade que requer uma competência específica diante da complexidade que se constitui o processo de ensino e aprendizagem.

Essa idéia e suas variantes, marcaram profundamente os programas de educação popular, no Brasil muitos elementos dessa experiência foram incorporados às políticas contemporâneas, num claro movimento de manutenção da mesma ideologia e tratamento diferenciado da educação das classes populares, da redução de custos, falta de comprometimento e seriedade com a educação.

As peculiaridades dessa medida estão arraigadas de tal forma na mentalidade brasileira tão profundamente, que permaneceu até os dias atuais, mais atualizadas e incorporando elementos da atualidade.

Isso por um lado tem um traço de permanência preocupante caso as políticas atuais, por outro lado, foram as experiências anteriores que possibilitaram uma avaliação bastante crítica sobre a educação popular e suas demandas reais, suas especificidades e direitos.

Desde o decreto de 1827, passando pelas propostas da década de 60 com as experiências de educação de base da Igreja Católica, a contribuição dos CPCs dos movimentos sociais dos anos 60 ao Mobral em 70 até as atuais políticas de Educação popular, incluindo o novíssimo Brasil alfabetizado, vamos encontrar marcas dessa experiência marcante nas políticas de educação de Jovens e Adultos hoje, certamente como consequência da falta de atendimento desde o período colonial, as necessidades educacionais da grande maioria da população por parte do estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

- SILVA, José Carlos de Araújo. *O Recôncavo Baiano e as Escolas de Primeiras Letras: um Estudo do Cotidiano escolar de 1827-1852*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da FAGED. Mestrado e Doutorado. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação-NUFHE.UFBA. 1999.
- NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, UEM.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas Paraguassú, Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo Cortez. Edição revisada. 1993.
- FREIRE, Roberto. *Ordem e Progresso*. Tomo III. 3ª edição. Livraria José Olympio. Editora MEC. Rio de Janeiro. 1974.
- PRIMITIVO, Moacyr. *A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)*. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1939.

EL CURRÍCULO COMO PROCESO. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO, REFERENTES ESENCIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

María Eugenia Salinas Muñoz¹

salinasmariaeugenia@gmail.com

Universidad de Salamanca

Liliana Gómez Díaz²

digoli23@gmail.com

Universidad Santiago de Cali

No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor

Humanities Curriculum Project—(Stenhouse, 1987, p.103)³

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes en Colombia a través de las facultades de educación asume el *Currículum* como objeto de estudio, presupuestos teóricos como «*el Currículo como proyecto de investigación*» planteado por Lawrence Stenhouse, «*la investigación-acción*» como método planteado por Jhon Elliott; son fuentes fundamentales de donde bebe y se nutre la discusión y la reflexión sobre la formación docente, constituyéndose no sólo un referente teórico esencial tanto para los diseños curriculares de formación docente en Colombia, sino también en un eje temático de los contenidos curriculares de los programas de formación docente tanto inicial, permanente y avanzada. Una aproximación a experiencias curriculares de programas de formación inicial docente permitirá reconocer la presencia e incidencia de la teoría curricular inglesa en la formación docente en Colombia.

1. LAWRENCE STENHOUSE Y EL CURRÍCULO COMO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UN REFERENTE TEÓRICO OBLIGADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En un contexto educativo dominado por la racionalidad técnica donde el currículum era asumido como el instrumento ordenado y planificado en torno a los objetivos⁴, el cual debía ser ejecutado por el docente, Lawrence Stenhouse (1984) irrumpe en la teoría educativa con los planteamientos del *currículum* como proceso y proyecto de investigación desde una perspectiva humanística; Stenhouse, genera una movilidad en el paradigma curricular, en tanto coloca en tensión las certezas del modelo por objetivos hacia la incertidumbre de un modelo por procesos; la concepción de currículum que plantea, moviliza todo el escenario educativo y por supuesto el rol del docente:

*... Todos los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje ... No es un sumario- un simple listado del contenido que ha de ser abarcado- ni siquiera lo que en alemán se diría un *Lehrerplan*, una prescripción de objetivos, método y contenido... es un objeto simbólico y significativo, como la primera página de *Shakespeare* no como una cortadora de césped; como las piezas y el tablero de ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere... Y allí está un artefacto educativo palpable... (Stenhouse, 1987, pp. 100-103)⁵.*

El pasar de un paradigma curricular centrado en la certeza de los objetivos a la incertidumbre del proceso investigativo, ubica al currículum en un plano connotativo, el texto curricular se desplaza del significado denotativo de los contenidos de enseñanza al sentido del proceso enseñanza-aprendizaje, afianzando la relación texto-contexto; posibilitando el desplazamiento de un currículum prescripto a un currículum investigativo, de un currículum como listado de contenidos a un currículum centrado en problemas, de un currículum disciplinario a uno interdisciplinario; de un docente ejecutor de currículum a un docente investigador de su propia práctica como eje dinamizador del currículum, de instrumento acabado a un proyecto en construcción, de un dispositivo instrumental a una mediación que favorece la interacción docente – alumno y alumno -alumno, de una enseñanza centrada en la instrucción a una enseñanza orientada a la indagación y/o la discusión, de un trabajo solitario del docente a la configuración de un colectivo y la participación del docente en el mismo como sujeto actuante en una comunidad.

Los elementos que se acaban de citar, hoy, son muy familiares, dado los desarrollos que se viene dando en materia educativa en general y específicamente en el campo curricular, sin embargo, cabe anotar que, esta irrupción paradigmática tiene lugar en la década de los años 70, época que como ya se ha citado, dominaba el enfoque centrado en los objetivos, la tecnología educativa y con ella todos los desarrollos en materia de aprendizaje conductual y de enseñanza memorística «El modelo por Objetivos... me parece que se centra en mejorar la enseñanza como instrucción, sin incrementar los conocimientos del profesor... es un medio para mejorar el rendimiento de los estudiantes, pero sin elevar la calidad del personal y docente de los profesores...» (Stenhouse, 1984, p. 141)⁶.

La triada que plantea Stenhouse: naturaleza del conocimiento, naturaleza de la enseñanza, naturaleza del aprendizaje evidencia una relación fuerte entre epistemología, didáctica y currículum, situando el aula como el escenario social donde se colocan a prueba las hipótesis que guían y desafían la acción de los docentes investigadores. El campo curricular se nutre de las reflexiones que la comunidad de docentes genera en torno a su práctica docente, los límites entre currículum y didáctica se van haciendo difusos colocándose a prueba tanto los desarrollos del campo curricular como de la disciplina didáctica. La enseñanza constituye el punto de intersección entre currículum-didáctica-investigación. «Tales currícula son medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que llamamos aulas. Y mi afirmación sería la de que cuando los currícula no resulten articulados e hipotéticos sino que son implícitos y se hallan tradicionalmente sancionados, entonces los alumnos son la materia de experimentos sin control ni vigilancia. Esta es la condición de la mayor parte de la población escolar» (Stenhouse, 1987, p.100)⁷.

Stenhouse (1984) a través del *Humanities Curriculum Project*⁸ - HCP- perfila el desarrollo del currículum a partir de la investigación, confiando a los docentes la posibilidad de innovar el currículum a partir de la reflexión sobre su práctica y otorgando al currículum un carácter hipotético que permite colocar en cuestión permanente el quehacer del docente, reivindicando el papel de la comunidad docente y del contexto con el objeto de responder ética y profesionalmente con el compromiso social de la escuela: La enseñanza.

El currículum como proceso, y su desarrollo curricular como investigación, enriquecido con el método de la investigación-acción han permitido consolidar una trayectoria de formación docente vasta, que comprende avances tanto en materia de formación inicial, continua, permanente y avanzada. Esta perspectiva curricular ubica al docente como el actor decisivo en la dinamización del mismo. ...«No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor...consignas que colgaba en una pared durante la realización del Humanities Project...estos no son estrictamente medios de instrucción para mejorar la enseñanza, sino que constituyen expresiones de ideas para mejorar a los profesores... (Stenhouse, 1987, p.103)⁹.

En este paradigma el docente más que un experto, se asume como un estudiante permanente, quien está abocado a asumir una actitud de aprendizaje constante a través de la reflexión sistemática de su propia práctica; el proceso demanda de una puesta en común de las reflexiones que cada docente hace, este espíritu va configurando la comunidad de docentes, va incidiendo en la calidad del trabajo docente, y en la calidad educativa del centro. «O bien el profesor ha de ser un experto, o será un estudiante más entre sus estudiantes... Así pues, debe situarse en un papel de estudiante, del que tiene también que aprender... este puede ser un papel preferible al de experto». (Stenhouse, 1984, pp. 135-136)¹⁰. Ebbutt, David (1982) construye un modelo sobre el profesor donde permite visualizar la importancia de ciertas acciones docentes para la consolidación de un docente investigador, cuyas características deben atender a: la reflexión permanente, sistemática, colectiva permitiéndose analizar e incorporar a su propia práctica los cambios y/o ajustes que se demandan. Citado por (Walker, 1989, pp. 226-227)¹¹.

En el marco del currículum como proceso de investigación, la formación permanente del docente se constituye en una premisa fundamental, en tanto es el sujeto docente quien moviliza el proceso de reflexión y de investigación, y dinamiza el proyecto curricular, de manera categórica se señala en texto «...Hemos puesto así de manifiesto la mayor debilidad que tiene el modelo de proceso del diseño de C. se basa en la calidad del profesor. Y ello, asimismo constituye su mayor fuerza». (Stenhouse, 1984, p. 141)¹². El perfeccionamiento del profesor desde el modelo investigación-acción implica una alto nivel de exigencia para el docente pero también asegura un alto grado de incidencia en los procesos educativos, en tanto genera procesos endógenos de investigación, lo cual conlleva a impensar su propia práctica docente. «...No basta con que haya que estudiarse la labor de los profesores: necesita estudiarla ellos mismos...el papel del profesor como investigador de su propia situación docente». (Stenhouse, 1984, p. 195)¹³... Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en la respectiva materia, deben de disponer de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional... cualquier modelo de proceso se

basa en el juicio del profesor más que en su dirección. Es mucho más exigente para los maestros y por tanto más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece un grado de mayor desarrollo personal y profesional». (Stenhouse, 1984, p. 141-142)¹⁴.

El desarrollo del currículo por procesos y/o como proyecto de investigación va perfilando un docente con profesionalidad ampliada¹⁵, en tanto le demanda al docente ampliar sus saberes, revisar sus prácticas, reflexionar conjuntamente, establecer relaciones entre el escenario micro –escuela, aula - y el macro contexto «...el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base del desarrollo. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades». (Stenhouse, 1984, p. 197)¹⁶.

El currículo como proyecto de investigación se va configurando un espiral cuyos movimientos continuados expanden el desarrollo profesional del docente, armonizando el perfeccionamiento docente con las dinámicas curriculares que circulan en torno a las problemáticas objeto de estudio, punto donde pueden emerger innovaciones curriculares, innovaciones posibles de consolidar a través de la reflexión-acción-reflexión sobre la propia práctica docente «...Una innovación genuina genera incompetencia. Incapacita por igual al profesor y al alumno, suprime competencias adquiridas y exige el desarrollo de otras nuevas. Finalmente, el malestar se resolverá de uno u otro modo, mediante el retorno a la práctica previa o por la adopción de nuevas capacidades y estructuras» MacDonald, 1973, pp. 91-92, Citado por (Stenhouse, 1984, p. 227)¹⁷.

El desarrollo del curriculum a través de la investigación va afectando todas las prácticas que tienen lugar en el aula y en la escuela, en el caso de la práctica evaluativa, esta adquiere sentido en función de su carácter permanente y a través de formas de expresión como son la coevaluación y autoevaluación de los alumnos, la finalidad se desplaza de la comprobación hacia la comprensión; asimismo el papel del docente evaluador no es de juzgar, calificar sino de valorar, en el sentido etimológico del término: *e-valuare*: dar valor.

El espiral del curriculum va haciendo difusos los límites del proceso, ya no es posible trazar una línea fronteriza entre el desarrollo curricular y la evaluación curricular, no hay un antes y un después, desarrollo y evaluación se imbrican en un todo como parte del proceso investigativo, así el producto de la evaluación emerge de manera endógena, de allí que su carácter no puede ser recomendatorio sino iluminativo.

2. JHON ELLIOT Y LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN: EJE DEL CURRICULUM, DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En el marco diferencial que Stenhouse (1984) propuso para la educación, desde un currículo por procesos, frente al tradicional y profundamente arraigado currículo por objetivos, los desarrollos alcanzados desde sus inicios, evidenciaron la necesidad de cambiar la mirada desde el enfoque empírico analítico de la ciencia, para pasar a un enfoque crítico y desde un interés técnico instrumental a un interés práctico. Y si bien es cierto que Stenhouse inaugura una profunda transformación en la concepción del rol de docentes y estudiantes en el marco curricular y consecuentemente sus acciones e interacciones en el aula y frente a la comprensión

y construcción del conocimiento; John Elliot (2005) señala la ruta metodológica para consolidar y trascender los cambios que se vislumbran en torno del papel del maestro en el aula como investigador de su quehacer.

Para generar esta ruta, fue necesario reconocer que la educación se concebía desde un paradigma positivista, y de acuerdo con los planteamientos de Habermas¹⁸ inserta en un interés técnico; lo que resultaba inadecuado para acercarse a temas humanos controvertibles que necesariamente merecían ser atendidos desde miradas interpretativas que ponían en juego las subjetividades de los docentes y estudiantes demandando por respuestas, caracterizadas por contextos y realidades propias, derivadas de la comprensión. Baste recordar que desde este interés, la acción educativa enmarca al maestro como ejecutor de planes diseñados desde fuera de su contexto y con la premisa de resultados previstos, controlables y medibles. La mirada está fijada en la enseñanza, lo que genera toda la carga de responsabilidad frente al aprendizaje y consecuentemente a quien lo ejecuta: el docente, de ahí que al estudiante se le vea de manera pasiva como objeto y éste en parte justifica las relaciones de poder y control frente al conocimiento.

El paso de una concepción técnica a una concepción práctica en la educación, generó nuevas dimensiones significativas tanto en los sujetos de la educación, como en sus interrelaciones y posibilidades en la generación del conocimiento. Desde sus inicios con Stenhouse, el eje motivador para la transformación fue dar respuesta al problema de la enseñanza para la comprensión. Elliot (2005) interpreta esta preocupación y define la comprensión humana como «la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje» (p. 8)¹⁹, y en consecuencia, de manera alternativa a los métodos tradicionales, propuso el modelo de investigación – acción de Kurt Lewin (Elliot, 2000), lo que derivó con la experiencia, una clara diferenciación entre investigación educativa e investigación sobre la educación (2005, p. 34)²⁰. Según Elliot, investigación-acción puede definirse:

... como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera, no depende tanto de pruebas «científicas» de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado... En la investigación-acción, las «teorías» no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (2000, p. 88)²¹.

Esta mirada unificadora de teoría y práctica dimensionó con fuerza la posibilidad de una praxis alimentada por la observación en la acción, lo que contribuyó a visibilizar y hacer explícitas las teorías que subyacen en las prácticas de los docentes y desde una perspectiva diagnóstica reconocer la manera de enriquecer los presupuestos teóricos y prácticos desde una mirada con sentido.

Desde las características que presenta Elliot (2005)²² de la investigación- acción en la escuela, puede colegirse lo siguiente:

- Es una investigación de sentido humano. Se investigan las acciones humanas en el contexto escolar por los actores mismos, se reconoce y respeta la dimensión de sujetos de los participantes, trascendiendo la mirada de objetos. Se exploran

las teorías que subyacen en las prácticas de los docentes. Tanto docentes como estudiantes son conocedores de la información que va derivando de la investigación.

- Visibiliza lo cotidiano, que en la escuela no era tenido en cuenta. Desde el ejercicio de observación participante emerge con importancia todo lo que deriva de las relaciones interpersonales entre los sujetos y que facilita u obstaculiza los procesos sustantivos en la escuela.

- Es una investigación de significados e interpretaciones, por lo tanto no genera fórmulas, ni leyes, ni alimenta las disciplinas abstractas; porque los significados adquieren su dimensión en el contexto, los productos son textos narrativos que por lo general se validan en el diálogo de sus participantes.

- Es una investigación que implica a los participantes en la autoreflexión. De ahí la trascendencia en la escuela, porque es consecuente con los imperativos éticos de «llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto» (Grundy, 1987. p. 30)²³.

En este contexto, el autor propone el estudio de casos, como herramienta facilitadora de la comprensión, la posibilidad de elaborar teorías de sentido común como alternativa a las teorías científicas, de tal suerte señala:

... Tras afirmar la posibilidad de elaborar teorías de sentido común diferente de la correspondiente a la elaboración de teorías científicas, debo afirmar que hay determinados conceptos de personas, acciones y del mundo natural que deben tomarse como indiscutibles, ya que constituyen los presupuestos que hacen posible la vida práctica. En los contextos interpersonales, por ejemplo, la experiencia de las otras personas y de su conducta se estructura en parte mediante conceptos tales como motivo, intención, disposición y papel social. Sin estos conceptos, la interacción con los otros sería imposible (Elliott, 2005, p. 32)²⁴.

Así, desde experiencias propias de aula a partir de proyectos como Ford Teaching Project (Elliot y Adelman, 1976) y Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning –TIQL– (Ebbutt y Elliot, 1984), se visibilizaron y validaron presupuestos teóricos que influyeron en la transformación de los roles y responsabilidades del docente en el aula, la planeación y ejecución de actividades de aprendizaje tendientes a la comprensión, la revisión del papel de las evaluaciones oficiales y su influencia en el aprendizaje (inmediatista o memorístico), y de manera coherente, se evidenció la necesidad de revisar las políticas de formación permanente del profesorado en tanto que desde las estructuras oficiales de control el modelo aún no atendía las necesidades del contexto, y su consolidado arraigo no generaba transformaciones a gran escala, en esta vía, Elliot señala «... para quienes estamos comprometidos con el desarrollo de los profesores en cuanto profesionales y ansiamos no verlos reducidos a la categoría de operarios técnicos, el enfoque que mantenemos sigue siendo una aspiración a implantar» (2005, p. 250)²⁵.

Con el propósito de ofrecer una orientación para facilitar la investigación-acción, Elliot describe las actividades de la misma desde su propia experiencia, y las traduce en una espiral, que desde una concepción dialéctica, muestra claramente que cada actividad se retroalimenta y modifica a la luz de los hallazgos y madurez del trabajo de interpretación y comprensión. A continuación se presenta una aproximación a la representación que hace Elliot de la espiral de actividades en el ciclo de investigación-acción, en las que se precisan: Identificación y aclaración de la idea general, Reconoci-

miento y revisión, Estructuración del plan general, Desarrollo de las siguientes etapas de acción e implementación de los siguientes pasos. Ver figura I.

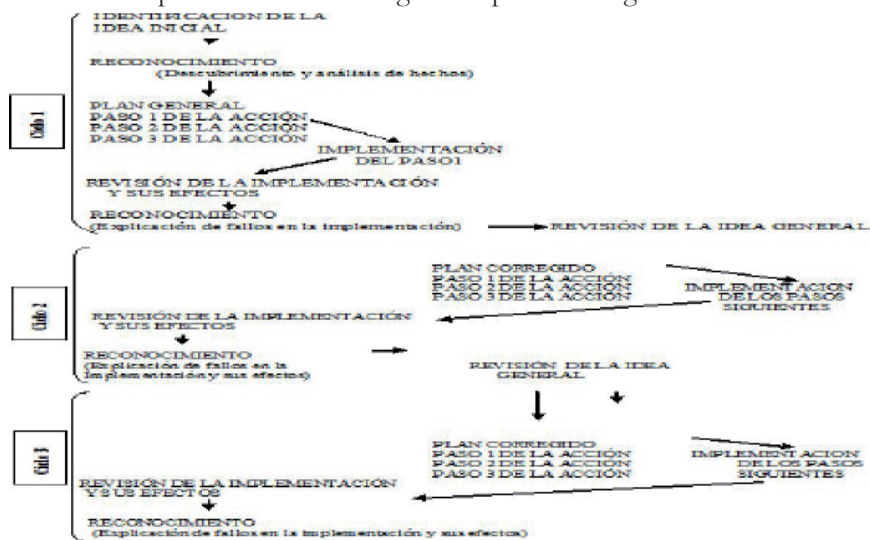


Figura I. El Espiral Reflexivo Investigación- Acción planteada por Elliot²⁶.

Así, la propuesta puede ser llevada a distintos contextos por quienes creen como Stenhouse y Elliot, que si es posible una transformación en el aula tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de los roles de los sujetos que interactúan en ella.

3. STENHOUSE Y ELLIOT: PRESENCIA E INCIDENCIA EN LAS PRAXIS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

La formación docente en Colombia está a cargo de las Escuelas Normales Superiores y de las Facultades de Educación; con base en el reordenamiento geopolítico del país, cada departamento posee instituciones de educación superior y/o escuelas normales superiores encargadas de ofrecer formación docente. Los referentes legales²⁷ otorgan a las instituciones formadoras de formadores, la libertad de definir la fundamentación y la orientación curricular del programa, a modo de ejemplo, cabe citar la concepción de currículo sobre la cual se fundamenta el programa de Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali:

Cualquier tendencia de las instituciones educativas para operacionalizar los propósitos educativos, para definir las estrategias de formación, para dar respuesta a las demandas de la sociedad, debe tener en cuenta el currículo. L. Stenhouse afirma que «los currículos son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje». En este sentido, el currículum se entiende como un objeto simbólico y significativo que expresa una visión del conocimiento y un concepto del proceso de la educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesorado puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y el aprendizaje (p. 25)²⁸.

De igual manera, es pertinente citar la concepción de currículo que subyace a la formación docente en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación artística de la Universidad de Cauca.

La estructura curricular que se plantea en el programa está sustentada en el modelo de procesos, propuesto por teóricos como Stenhouse y Grundy, el cual busca dar otra mirada al currículo, a fin de superar la concepción que lo entiende como un plan de estudios, con asignaturas que se desarrollan sin ninguna articulación. El modelo por lo tanto, plantea que «el desarrollo curricular es una práctica social se define como el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma, que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica» ... Esta estructura se soporta en la investigación curricular, a partir de la práctica del educador como proceso de formación, el cual es planteado por Elliot para responder a la práctica concreta con la que se enfrentan los maestros... En este sentido, la tarea está en encontrar qué queremos cambiar para mejorar el proceso, convirtiendo así el currículo en una estructura flexible, abierta, el cual se puede transformar en el camino de acuerdo a las necesidades y problemáticas que el mismo proceso requiere (p. 35)²⁹.

En la misma vía, el programa de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad Santiago de Cali concibe la investigación formativa, así:

...la Investigación Formativa se organiza en torno al ideal de formar un maestro investigador que desarrolle una actitud investigadora permanente al tenor de lo afirmado por Lawrence Stenhouse cuando la caracteriza como «una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica». Esta actitud investigadora implica trabajar para comprender los problemas que se registran en el aula en torno a la enseñanza y aprendizaje| adquisición de las lenguas extranjeras y establecer las conexiones y relaciones necesarias de estos problemas específicos con los problemas más generales, educativos y pedagógicos, de las instituciones escolares, de los sistemas educativos y de la sociedad colombiana. Una segunda implicación es la de crear condiciones teóricas y prácticas para realizar procesos investigativos de carácter cooperativo e interdisciplinario, en tanto que en la dinámica de Investigación Formativa se requiere constituir grupos de trabajo y de investigación que aprenden juntos en torno a problemas específicos al ritmo de la construcción de comunidad académica (p. 43)³⁰.

Los referentes teóricos de orden curricular se van haciendo explícitos a través de diversas dinámicas curriculares, dando lugar a praxis educativas que se convierten en objeto de estudio, como es el caso de la Licenciatura en Lenguas Modernas - Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, cuya área curricular de Práctica Pedagógica fundamentada en los postulados de Jhon Elliot, se aborda como problema objeto de investigación a través de la tesis doctoral titulada «*Investigación Acción Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y Práctica pedagógica*»³¹.

La aproximación al estudio «*Investigación Acción Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y Práctica pedagógica*»³² se hace desde una perspectiva cualitativa, con apoyo de la herramienta Atlas TI, para tal efecto se toma como referencia un artículo producto de la tesis doctoral. El proceso metodológico seguido aborda como eje central del análisis el corpus textual del artículo, previa definición de la unidad hermenéutica: Formación docente, curriculum e investigación-acción, se selecciona como unidades de análisis fragmentos de texto; procediendo a asignar códigos con base en las categorías de análisis que emergen en torno al curriculum y la investigación acción, los códigos asignados fueron los siguientes: Ver Tabla I. Códigos Asignados.

EL CURRÍCULO COMO PROCESO. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO,
REFERENTES ESENCIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

NÚMERO	CÓDIGO	SIGNIFICADO DEL CÓDIGO.
1.	A	Aula
2.	AP	Acción de los Participantes
3.	APE	Asesoría Práctica Educativa.
4.	CPA	Comunidades Profesionales Autónomas
5.	CPE	Concepción Práctica Educativa
6.	CR	Criterios
7.	CTX	Contexto
8.	CURR	Currículo
9.	DC	Diario de Campo
10.	DDC	Descripción Diario de Campo
11.	ER	Espiral Reflexivo
12.	FID	Formación Inicial Docente
13.	FINV	Formación en Investigación
14.	IA	Investigación Acción
15.	IIA	Informe de la Investigación Acción
16.	INT	Intervención
17.	IRI	Instrumentos de Recolección de la Información
18.	L	Limitaciones
19.	MI A.R.A	Método Investigativo Reflexión Investigación Acción
20.	MRP	Modelo de Reflexión Pedagógica
21.	OBS	Observación
22.	P	Participantes
23.	PE	Práctica Educativa
24.	PEA	Proceso Enseñanza Aprendizaje
25.	PMIX	Paradigma Mixto
26.	PSP	Producción de Saber Pedagógico
27.	RE	Registro Escritural
28.	RPP	Reflexión Práctica Pedagógica
29.	RTP	Relación Teoría Práctica
30.	TP	Temporalidad del Proyecto
31.	TRANSF	Transformación

Tabla I. Códigos Asignados.

Los fragmentos de texto seleccionados con los respectivos códigos asignados, permiten evidenciar una fusión muy fuerte entre la teoría y la práctica de la investigación acción en el área curricular de Práctica Pedagógica de la licenciatura en Lenguas Modernas. Para efectos del análisis, se elabora una matriz por cada una de las características de la IA en el contexto escolar que se infieren de los planteamientos hechos por Elliot, cruzando dos coordenadas: código y fragmento de texto donde se evidencian dichas características.

Característica 1: Objeto de estudio: Las Acciones Humanas en el contexto escolar, realizadas por los propios actores.

Código	Unidad de Análisis: Fragmento de texto
A: Aula	Code: A {8-0} P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:43 [Los practicantes dieron sentido...] (113:113) (Super) Codes: [A] Los practicantes dieron sentido a aula como escenario. En primer lugar, describieron y esquematizaron las ubicaciones y trataron de ver que cada lugar tenía un efecto, o era un lugar propicio para una acción diferente. Por ejemplo, después de observar que los mismos grupos de alumnos solían sentarse en los mismos lugares, un practicante buscó razones de esta circunstancia, ensayó maneras distintas de organizarlos y volvió a observar los cambios ocurridos en una nueva clase. El practicante fue registrando datos acerca del efecto pedagógico que producía el hecho de cambiar de lugar en el aula. En su diario hizo el siguiente esquema...
APE: Asesoría Práctica Educativa	Code: APE {3-0} P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:42 [Durante el proyecto, los pract...] (111:111) (Super) Codes: [APE] Durante el proyecto, los practicantes orientados por su asesor, aprendieron a describir contextos, momentos, lugares y eventos que a primera vista parecían rutinas sin importancia, pero al profundizar en su análisis, ayudaban a comprender mejor lo que hacían. A partir de las descripciones, los registros y las transcripciones, se derivaron innumerables puntos de intervención.
DC: Diario de Campo	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:93 [La investigación del educador ...] (236:236) (Super) Codes: [DC] La investigación del educador no es un asunto individual. Las experiencias se enriquecen cuando se comparten. Durante todas las sesiones, ésta fue una regla de juego. Compartimos nuestras experiencias con lecturas del diario. Estas sesiones eran muy efectivas para alentar a los practicantes a afrontar riesgos. La riqueza del lenguaje, el entusiasmo, y la reflexión crítica sobre la práctica, eran notables. Durante y después de cada clase, cuestionábamos nuestra acción con respecto a lo que iba surgiendo.
INT: Intervención.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:58 [Resolví estudiar a profundidad...] (145:145) (Super) Codes: [INT] Resolví estudiar a profundidad la situación. Diseñó un estudio de casos. Invitó a los cuatro adolescentes más agresivos; habló con ellos; realizó entrevistas a directores, padres, maestros, profesores y compañeros; aplicó talleres y categorizó la información recolectada con el ánimo de preparar actividades para involucrar a los niños agresivos en sus clases.
INT: Intervención.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:63 [En cuanto a los puntos de inter...] (151:167) (Super) Codes: [INT] En cuanto a los puntos de intervención, se clasificaron cuatro tendencias, en las voces de los mismos practicantes: En relación con los métodos de enseñanza y uso del idioma "No voy a darles muchas explicaciones gramaticales. Es mejor que ellos mismos descubran las estructuras y las reglas. Me fijaré cómo los estudiantes deducen las reglas para el tiempo presente progresivo y preguntas de información." "Voy a experimentar qué pasa cuando hablo más tiempo en inglés y cuando pido a los estudiantes que hablen más en inglés también."
RPP: Reflexión de la Práctica Pedagógica.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:55 [Después de filmar la clase el ...] (136:143) (Super) Codes: [RPP] Después de filmar la clase el practicante hizo una transcripción. Cuantificó las unidades de habla, analizó los tipos de interacciones pedagógicas que se presentaron, graficó los porcentajes, derivó conclusiones y tomó decisiones: -Interacción profesor-estudiante, 13%. Consiste en hablar al estudiante individualmente, esto es, cuando pasa uno a uno al tablero para corregirle el ejercicio, cuando responde a preguntas o cuando le revisa el trabajo en el respectivo cuaderno. -Interacción profesor-grupo, 71%. Cuando el profesor habla a la clase en general. -Interacción estudiante-profesor, 8%. Cuando hacen preguntas o llaman al profesor para que

Tabla II. Característica 1. Las acciones humanas en el contexto escolar en la Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia.

En la Tabla II se puede observar las diversas acciones realizadas por los distintos actores implicados en el proceso de formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia. Acciones que dan sentido tanto a la labor de la asesora de práctica como al quehacer de los docentes en formación y de los estudiantes. El aula se reconoce como un escenario de interacción social, en cuyo lugar cobra importancia la disposición de los estudiantes en función del proceso enseñanza - aprendizaje, de allí que los diarios de campo expliciten la forma de organización de los estudiantes y si es necesario se generan acciones de intervención tendientes a favorecer el proceso formativo. Lo que emerge en el aula, es objeto de reflexión por parte del docente en formación; las necesidades e intereses que allí se suscitan hacen parte de las deliberaciones conjuntas entre la asesora de práctica y los docentes en formación.

Característica 2: Haciendo visible lo cotidiano en el mundo escolar.

Código	Unidad de Análisis: Fragmento de texto
A: Aula	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:51 [observar lo que ocurría cuando...] (130:130) (Super) Codes: [A] ...observar lo que ocurría cuando se daba a los estudiantes la posibilidad de agruparse libremente o por parejas o por intereses o en filas o en grupos donde estaban mezclados niños con niñas, indisciplinados con juiciosos, participativos con tímidos. Concluyó que definitivamente la distribución del aula debía variar de acuerdo con el tema, el horario de la clase, las actividades previstas y las características de los grupos. No era lo mismo un juego que una canción, una lectura, un diálogo o una evaluación. Tampoco era lo mismo en los momentos iniciales, intermedios o finales. Algunas veces los estudiantes rendían más cuando los organizaba en círculo que cuando se reunían en grupos libres...
INT: Intervención.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:53 [A una joven practicante le pre...] (132:133) (Super) Codes: [INT] A una joven practicante le preocupaban las relaciones del grupo en el cual enseñaba porque percibía que no todos participaban a la hora de asignar responsabilidades. Entre ellos había rechazos y preferencias. Aplicó la técnica del sociograma. Representó gráficamente los resultados para interpretar las relaciones sociales de ese grupo. Encontró: tres alumnos aislados, cinco posibles líderes y seis rechazados. Los resultados de sus descripciones le preocuparon porque realmente afectaban la dinámica de sus clases. Al día siguiente, diseñó estrategias que le permitieran integrarlos. A los aislados les preguntó más, a los rechazados los invitó a dialogar y a los líderes les dio funciones diferentes.
OBS: Observación.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:57 [En una escuela, un practicante...] (145:145) (Super) Codes: [OBS] En una escuela, un practicante observaba altos niveles de agresividad en los estudiantes. Pasaba la mayor parte del tiempo llamando la atención sobre constantes peleas, uso de palabras soeces, gritos, golpes, irrespeto entre compañeros. Cada vez que terminaba una clase, el practicante salía deprimido porque no le alcanzaba el tiempo y no podía entender por qué sus alumnos eran tan agresivos en el aula. Aunque llevaba sus clases bien preparadas, los temas al nivel del grupo, materiales suficientes y bien diseñados, no obtenía los resultados esperados. Resolvió estudiar a profundidad la situación. Diseñó un estudio de casos. Invitó a los cuatro adolescentes más agresivos; habló con ellos; realizó entrevistas a directores, padres, maestros, profesores y compañeros; aplicó talleres y categorizó la información recolectada con el ánimo de preparar actividades para involucrar a los niños agresivos en sus clases.

Tabla III. Característica 2: Haciendo visible lo cotidiano en el mundo escolar en la Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia.

En la tabla III bajo los códigos: aula, intervención y observación se referencian fragmentos de texto que dan cuenta de las formas como se hacen visibles asuntos que acaecen en la cotidianidad escolar, asuntos que la praxis de un docente investigador no pueden pasar por alto, pues la naturalización de dichas prácticas constituyen obstáculos para el desarrollo del proceso formativo.

Característica 3: La producción de significados e interpretaciones en contexto

Código	Unidad de Análisis: Fragmento de texto
FID: Formación Inicial Docente.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:96 [Lo que más me motivó fue que...] (238:239) (Super) Codes: [FID] "...Lo que más me motivó fue que otros compañeros hicieran preguntas y escucharan realmente lo que yo estaba haciendo para validar mi experiencia. Me tranquilicé cuando oí a otro compañero expresar los mismos problemas que yo experimenté cuando empecé a ser profesor".
FID: Formación Inicial Docente.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:127 [Esta investigación dejó una nue...] (281:281) (Super) Codes: [FID] Esta investigación dejó una nueva manera de leer, de escribir, de representar y de interpretar el mundo escolar con contenido científico porque el educador en formación aprendió a descubrir un nuevo conjunto de símbolos para representar la realidad del aula y de la escuela, expresándola en un nuevo lenguaje y derivando nuevas capacidades para la toma de decisiones y para prever nuevas acciones.
P: Participan- tes.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:94 [La investigación-acción compro...] (236:236) (Super) Codes: [P] La investigación-acción comprometía al asesor y al practicante en la búsqueda compartida del conocimiento, que como tal, era una experiencia educativa para ambos. Nos motivábamos más y nos volvíamos más confidentes para expresar los sentimientos que experimentábamos.
P: Participan- tes.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:67 [Lo importante en este proceso ...] (210:210) (Super) Codes: [P] Lo importante en este proceso era lograr que diariamente, el practicante detectara problemas, estableciera supuestos, actuara, reflexionara, modificara rutinas y llegara a conclusiones surgidas de su propia experiencia. Esta era una manera de entender el aula como un espacio natural de investigación acción y reflexión constante.
TRANS: Transforma ción.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:115 [Todos los practicantes partici...] (264:282) (Super) Codes: [TRANSF] ...Este modelo de investigación permitió la percepción, captura y aprehensión de símbolos y sentidos pedagógicos relacionados con las formas de investigar mientras se enseña y se aprende. El conocimiento y la teoría están implícitos en las maneras de decidir y actuar. Sólo los maestros involucrados activamente en la resolución de problemas están en condiciones de aportar cambios a la educación y dejar memoria escrita de su saber.

Tabla IV. Característica 3. La producción de significados e interpretaciones en contexto en la Investigación-Acción Pedagógica en la formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia.

La tabla IV a través de los códigos: FID – Formación Inicial Docente, P: Participantes y TRANS: Transformación evidencia los significados que los diferentes actores otorgan al proceso de formación docente a través de la práctica educativa y el sentido de la asesoría de una práctica educativa desarrollada en un ambiente investigativo, las capacidades que potencia en el docente en formación: el desarrollo escritural, la autoreflexión, el diálogo, entre otras.

Característica 4. Generación de la Autoreflexión por los participantes.

Código	Unidad de Análisis: Fragmento de texto
FINV: Formación Investigativa.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:148 [“Uno de los desafíos más difíciles...”] (301:301) (Super) Codes: [FINV] “Uno de los desafíos más difíciles fue ajustar mi estilo de trabajo al requerido en un proceso de investigación. No fueron pocas las veces que nos sentíamos cansados, fatigados, deprimidos. “No sé qué hacer. Sé que me falta mucho, que hasta ahora estoy aprendiendo. Necesito muchas técnicas”, decían.
FINV: Formación Investigativa.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:134 [La investigación avanza lentamente...] (287:287) (Super) Codes: [FINV] La investigación avanzaba lentamente y el semestre académico no daba espera. La participación era cuestión de esperar, volver a iniciar, volver a pensar sobre lo que nos inquietaba o sobre lo que aún no habíamos podido solucionar o sobre aquello que queríamos mejorar. Ver a otro compañero que terminó primero su proyecto, mientras que “yo estaba todavía pegado de mi diario, de mis reflexiones, de mis triangulaciones, de mis experimentaciones y con un mundo de datos por procesar” fue otro reto serio y difícil para un practicante que por primera vez abordó un proyecto de investigación-A.
FINV: Formación Investigativa.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:116 [Como participantes directos re...] (266:266) (Super) Codes: [FINV] Como participantes directos reconocimos la importancia de la investigación en nuestra profesión.
RPP: Reflexión sobre práctica pedagógica.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:45 [REFLEXION: “Siempre que yo en t...”] (124:127) (Super) Codes: [RPP] “Ese día yo quise salir gritando pidiendo auxilio. Les había preparado el mejor material para que trabajaran activamente. Sucedió que mientras yo estaba repartiendo las fichas, un estudiante levantó la mano y golpeó a una niña en la cara. Yo no sabía qué hacer, si llamar a la directora, o suspender la clase, o hacerme la que no me había dado cuenta. Me acerqué a los dos, les pregunté lo que pasaba, se miraban mal, la niña se tocaba la cara con la mano, el muchacho miraba hacia el piso, los demás gritaban ooh! Ooh! Me llené de coraje, seguí la clase y pensé llamarlos al diálogo después de clase. En ese instante me di cuenta que la distribución del salón no era la más adecuada para una clase. Siempre, los más agresivos se sientan juntos, los más atentos tratan de sentarse a los alrededores, un poco alejados del montón. Procedí a organizar pequeños grupos apartando a los que pelean dentro del aula. Así tuve más espacio para recorrer y observé que podían concentrarse mejor en la actividad. Al final de la clase los organicé en semi-círculo y la participación mejoró. Parece simple, pero la distribución del aula incide en la participación y el ruido. En cuanto a la bofetada, aún no sé qué hacer, pero mi clase terminó mejor.”
TRANS: Transformación.	P 1: Currículo e Investigación - Acción FD Caldas -Colombia.rtf - 1:115 [Todos los practicantes partici...] (264:282) (Super) Codes: [TRANS] Todos los practicantes participantes, desde dentro del proceso de investigación-acción, han efectuado importantes transformaciones inmediatas... La investigación-acción nos ayudó a revisar críticamente teorías existentes, a generar nuevas teorizaciones, a transformar nuestra práctica y a estrechar la coherencia entre la intencionalidad y la acción. La conclusión final consiste en afirmar el cambio real en la actitud y perfeccionamiento de los participantes al comprometerse en la revisión permanente y sistemática de su propia práctica.

Tabla V. Característica 4. Generación de la Autoreflexión por los participantes en la Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia.

La Tabla V entrelaza los códigos: FIN: Formación Investigativa, RPP: Reflexión Práctica Pedagógica, TRANS Transformación para demostrar los procesos de autoreflexión generados en distintos ámbitos: se evidencian procesos de autoreflexión sobre la práctica pedagógica generada en el aula; también tienen lugar procesos de autoreflexión sobre lo cotidiano que emerge en el aula y sobre el sentido de la formación investigativa en el proceso de formación inicial docente.

El texto y el contexto se imbrican a partir de múltiples relaciones que se tejen dando lugar a diversas redes, una de ellas, es la familia que se configura en torno a la FID: formación inicial docente, permitiendo visualizar la importancia de la formación investigativa y de la reflexión sobre la práctica pedagógica como ejes del diseño y desarrollo de un currículo procesual que pondera la relación teoría-

práctica haciendo de la Asesoría de Práctica Educativa y/o Práctica Pedagógica un escenario de transformación de la práctica educativa a partir de la acción y reflexión de los participantes, los propios actores: docentes y estudiantes. En este caso, formadores de formadores, docentes en formación y estudiantes. Ver figura II.

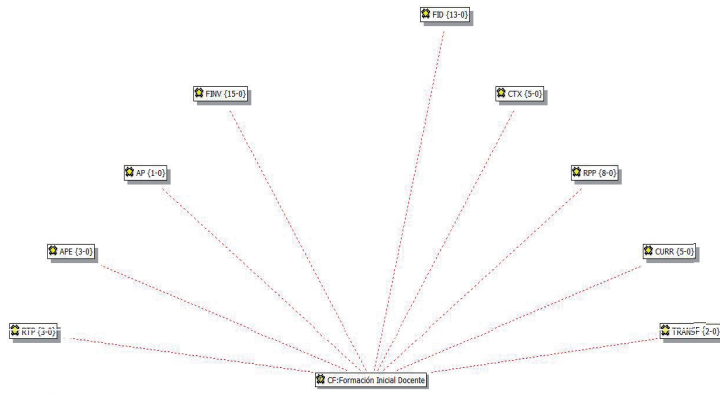


Figura II. Red FID: Formación Inicial Docente en la Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores de la Licenciatura en Lenguas Modernas – Universidad de Caldas – Manizales – Colombia

A MODO DE CONSIDERACIÓN FINAL

Los aportes teóricos, de los ingleses, en materia curricular y de investigación-acción, desarrollados por Stenhouse y Elliot, respectivamente, siguen teniendo vigencia en las propuestas de formación docente en Colombia. En tanto, dan lugar a la configuración de estructuras y dinámicas curriculares fundamentadas en la acción investigadora del docente, mediadas por la reflexión sobre la propia práctica de los diversos actores; por la construcción de sentido, la producción de significados e interpretaciones; por el reconocimiento de lo cotidiano como esencia del contexto escolar; y por la ponderación de la autoreflexión como un dispositivo esencial en el proceso de formación docente; posibilitando el tránsito de una concepción de currículo en perspectiva técnica basada en el modelo de objetivos hacia una concepción práctica y crítica del currículo, generando con ello transformaciones en la labor del docente y de los estudiantes, en los currículos, en la práctica educativa, en el quehacer en el aula y en la investigación misma.

NOTAS

¹ Magistra en Currículo y Evaluación Pontificia Universidad Javeriana - Cali - Candidata a Doctora en Educación – Universidad de Salamanca.

² Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali – Cali. Magistra en Currículo y Evaluación Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

³ STENHOUSE, Lawrence.: (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, p.103.

⁴ La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causa de la distorsión del conocimiento en las escuelas, hecho observado por Young (1971) Bernstein (1971) y Esland (1971). El filtrado de conocimiento a través de un análisis por objetivos proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre los alumnos, estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos. (Stenhouse, 1984,129).

⁵ STENHOUSE, Lawrence.: (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 100-103.

⁶ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, pp. 141.

⁷ STENHOUSE, Lawrence.: (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, p.100.

⁸ El HCP emerge del Proyecto Thumbnail de Curriculum de Historia Social de las Humanidades. Un grupo de investigación, L.S. líder más carismático, destinado a ofrecer a las escuelas conocimientos e hipótesis acerca de la enseñanza y no a prescribirles un currículum. El HCP fue condenado por los portavoces del NUT y del NAS – sindicatos de maestros de Gran Bretaña-, suprimido los materiales por el Consejo de Escuelas, criticado por la izquierda por su “adoctrinamiento burgués” y por la derecha “por sus peligrosas tendencias revolucionarias”, defendido por una gama de aliados adquiriendo una especie de reputación culta... luego fue calificado como Proyecto de Vanguardia. (Walker, 1989, p. 199).

⁹ STENHOUSE, Lawrence.: (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, p.103.

¹⁰ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, pp. 135-136.

¹¹ WALKER, Rob.: (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata, pp. 226-227.

¹² STENHOUSE, Lawrence. : (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, p. 141.

¹³ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, p.195.

¹⁴ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, pp.141-142.

¹⁵ Según Hoyle (1972) hay dos tipos de profesionalidad “El profesional restringido poseerá... un elevado nivel de competencia en el aula; está centrado en el niño (o a veces, en la materia); un elevado grado de capacidad para comprender y tratar a los niños; obtiene grado de satisfacción de las relaciones personales con los alumnos. Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos; asiste a cursillos de índole práctica. El profesional amplio posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos: considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad; participa en una serie amplia de actividades profesionales...; se preocupa por unir la teoría y la práctica; establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del C. y algún modo de evaluación...” Hoyle (1972) citado por (Stenhouse, 1984, p. 196).

¹⁶ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, p. 197

¹⁷ STENHOUSE, Lawrence.: (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, p. 227.

¹⁸ Citado en GRUNDY, Shirley.: (1987) *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata, p. 30.

¹⁹ ELLIOTT, John.: (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata, p. 8.

²⁰ ELLIOTT, John.: (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata, p. 34.

²¹ ELLIOTT, John.: (2000) *El Cambio Educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata, p. 88.

²² ELLIOTT, John.: (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata, p. 24-26.

²³ GRUNDY, Shirley.: (1987) *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata, p. 30.

²⁴ ELLIOTT, John.: (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata, p. 32.

²⁵ ELLIOTT, John.: (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata, p. 250.

²⁶ ELLIOTT, John.: (2000). *El Cambio Educativo desde la investigación – acción*. Tomado de la Figura 6.2 Madrid: Morata, p. 90.

²⁷ DECRETO NO. 1295 República de Colombia - del 20 de abril de 2010 reglamenta las condiciones que deben reunir los programas de formación en Colombia para obtener su Registro Calificado – Numeral 5.3.- Contenidos Curriculares.- Los aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan a continuación: 5.3.1. La fundamentación teórica del programa. 5.3.2. Los propósitos de formación del programa, las

competencias y los perfiles definidos. 5.3.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos. 5.3.4. El componente de interdisciplinariedad del programa. 5.3.5. Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa. 5.3.6. Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa... (Ministerio de Educación 2010: Bogotá, p. 2).

²⁸ UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI.: (2010). Facultad de Educación. *Condiciones de calidad para el registro calificado programa de licenciatura en educación preescolar*. Palmira: Universidad Santiago de Cali, p. 25.

²⁹ UNIVERSIDAD DEL CAUCA.: (2010). Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. *Condiciones de calidad para el registro calificado programa de licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística*. Popayán: Universidad del Cauca, p. 35.

³⁰ UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI.: (2004). Facultad de Educación. *Condiciones de calidad para el registro calificado programa de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés*. Cali: Universidad Santiago de Cali, p. 43.

³¹ Tesis de doctorado en Educación – Universidad de Antioquia – Medellín – Colombia. Aprobada por Departamento de Formación Avanzada. Elaborada por la profesora Josefina Corzo Quintero – Docente de práctica educativa en el programa de Licenciatura de Lenguas Modernas – Universidad de Caldas- Manizales – Colombia.

³² QUINTERO, C. Josefina., y MUÑOZ, G. JOSÉ .F.: (2003). “Investigación-Acción pedagógica en la formación de educadores”. En: Ávila, R. (comp.). *La investigación-Acción Pedagógica; Experiencias y Lecciones*. Bogotá: Colección Pedagogía S.XXI. Antropos, pp. 113-158.

EL ESCULTISMO Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO BRASILEÑO

Ariclê Vechia

ariclele@hotmail.com

Universidade Federal do Paraná/Universidade Tuiuti do Paraná

António Gomes Ferreira

antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra.

1. EL ESCULTISMO Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO BRASILEÑO

Las vinculaciones entre educación y nacionalismo y entre educación y construcción de la identidad nacional en Brasil remontan al período Imperial. A fines del siglo XIX, principalmente con el advenimiento de la República, la escuela primaria pasó a ser vista como la redentora de la nación. Proclamada la República, en 1889, el nuevo gobierno necesitaba legitimarla, pues el nuevo régimen político no encontraba respaldo en todos los sectores de la sociedad. Consolidar política e, ideológicamente, la República, implicaba formar la idea de Nación y de la Patria brasileñas, junto a la gran masa de la población que permanecía ajena a los cambios políticos, a los ex-esclavos y a los inmigrantes de diversas etnias, ya fijados en el territorio brasileño; significaba conciliar las diversas fuerzas políticas existentes. Durante la primera década de régimen, el «sueño republicano», de transformar Brasil en una «Nación» a los moldes de las naciones europeas más adelantadas, se volvió débil. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX empezaron a surgir movimientos nacionalistas.

Se crearon diversas Ligas para la defensa de la nacionalidad brasileña. Entre ellas, la Liga de Defensa Nacional fundada en 1916 por iniciativa del poeta Olavo Bilac, que tenía entre otros objetivos los siguientes: mantener la idea de cohesión e integridad nacional; difundir la instrucción militar en las diversas instituciones; desarrollar el civismo, el culto del heroísmo; promocionar la enseñanza de la lengua patria en las escuelas extranjeras del País; fundar asociaciones de scouts, líneas de tiro y difundir en las escuelas el amor a la justicia y el culto del patriotismo. Las metas principales de la Liga eran--- el servicio militar, para enfrentar al enemigo externo, y la instrucción, para formación de la conciencia nacional. Con objetivos semejantes fueron creadas la Liga Nacionalista de Brasil, la Liga Nacionalista de São Paulo, la Brazílea, entre otras. (Nagle, 1974, pp. 44-46).

Bilac, autor del Himno a la Bandera y muchas poesías y obras didácticas de cuño patriótico, fue el exponente máximo en la defensa de la enseñanza patriótica que debería ser realizada en la escuela y en el cuartel. Para tanto, promueve una intensa campaña a favor de la enseñanza militar obligatoria. «El ejército nacional será un laboratorio de civismo: una escuela de humanidad, dentro del patriotismo; una escuela de energía nacional» (Bilac, 1924.p.236).

Coelho Netto, que fue coautor de Bilac en varias obras, en 1921, publicó *Breviário Cívico*, que en sus 151 lecciones hacía apología al patriotismo, al civismo, a los símbolos nacionales, al militarismo, defendía la formación física y moral de los niños y de los jóvenes para la formación de la patria basado en los referenciales eugenistas de Grecia.

Fue esa intensa cultura eugénica que dio al mundo el modelo por excelencia del tipo humano: bello, sano. Corajoso, varonil y honesto---el virtuoso, finalmente. La escuela que instruye debe estar en sintonía con el gimnasio, que educa, para que el alumno, pasando por estos dos filtros, entre en la vida como entró Minerva, patrona de Atenas, armado y esclarecido[...]. El esculptismo es una institución de energía, teniendo por base la fuerza, pero la fuerza inteligente que se llama Deber, gobernada por la disciplina (COELHO NETTO, 1921,p.106).

En 1916, el profesor Amadeu Amaral se refería al esculptismo como «maravilloso proceso para la remodelación moral de un pueblo» (*Revista de Ensino*, 1916, n. 1, p. 14). De acuerdo con los estatutos y reglamentos de la Asociación Brasileña de Scouts, el esculptismo tenía por objetivo:

1º- Eugenesia, en la parte referente a la educación física, a la salud, al vigor y a la destreza de las generaciones nuevas, hombres y mujeres;

2º- Civismo, no solo reducido a enseñanzas cívicas, pero el hábito de realizar los deberes cívicos, merced de las convicciones adquiridas;

3º- Inteligencia, es decir, el desarrollo de algunas de las más notables cualidades intelectuales, la urgencia, la logilidad, la división lista;

4º- Carácter, considerado como el hábito adquirido por la práctica sistemática de la bondad, en casos concretos, día tras día, como el horror a la mentira y correlato amor a la verdad, a la puntualidad. (Campos 1922, p. 7)

Fue esa asociación entre educación cívica y nacionalismo que facultó el entusiasmo por el esculptismo y su implantación en masa en la instrucción pública paulista, hecho de gran relevancia para comprenderse el surgimiento de determinadas prácticas escolares y sus dimensiones simbólicas.

2. EL ESCULTISMO EN LA ESCUELA PRIMARIA BRASILEÑA.

La primera reforma republicana de la instrucción primaria pública fue la paulista realizada en 1892¹, que estableció un plan de estudios de acuerdo con los ideales de renovación educacional defendida desde la década de 80 del siglo XIX, de una educación integral ---física, moral e intelectual. Introducía en el plan de estudios la educación física con ejercicios militares que debería conseguía abarcar la educación física y auxiliar en la educación moral por medio de la orden y disciplina. A partir del inicio del siglo, la *Revista de Ensino* pasó a publicar artículos sobre la educación militar con base en el libro *Instruções para o Exército Brasileiro*.

La práctica de los ejercicios militares evolucionó para la formación de los *batallones escolares*. En 1904, ellos fueron reglamentados por el regimiento interno de los Grupos Escolares y Escuelas-Modelo (Decreto 1.212, de 27/4/1904). La educación militar poseía finalidades que incluían el sentimiento de patriotismo, el desarrollo de las virtudes cívicas, la moralización de los hábitos, la eugenesia y la disciplina corporal.

Los programas de enseñanza de 1905, contemplaban los ejercicios militares comprendiendo marchas, formación en filas y fileras, evolución de la compañía sin armas y con armas. Varios grupos escolares contaron, a comienzos del siglo XX, con el trabajo voluntario de soldados reformados del ejército para el desarrollo de esa actividad.

Los batallones, verdaderas corporaciones militares, recibían entrenamiento fuera del horario reglamentario de las clases y utilizaban un aparato que condecía con el ritual cívico a que se prestaban: además del uniforme, escopetas de madera, cinturones, bayonetas, tambores y cornetas. Cada batallón poseía un estandarte y recibía el nombre de un héroe nacional o de un personaje político eminente. Como en las organizaciones militares, los batallones infantiles, reuniendo pequeños soldados, simbolizaban una de las finalidades primordiales de la escuela pública: la celebración cívica que ayudaba a reforzar el imaginario sociopolítico de la República (Souza, 2000).

Incluso antes de la Primera Guerra, muchos países venían condenando cualquier enseñanza o preparo de naturaleza militar antes de los 19 años, tanto del punto de vista higiénico, como de la cultura física y moral. Los ejercicios militares y los batallones infantiles estaban relegados al olvido, pero no el «espíritu» militar inspirador de la educación física, moral y cívica. Tanto los intelectuales como las acciones del Estado brasileño pasan a esperar que el escultismo tenga la tarea de la formación cívica del ciudadano.

Creado en Inglaterra, en 1907, por Baden-Powell, el escultismo empezó a ser implantado en Brasil a partir de 1910. La Asociación Brasileña de Escultismo (ABE) fundada en 1914, implantó el Movimiento en varios estados del país. Los liderazgos políticos e intelectuales ligados al área educacional, en un primer momento, veían el movimiento como un modelo pedagógico que podría complementar el trabajo de las escuelas. El Movimiento scout tuvo desarrollo diferenciado en los diferentes Estados de la Federación.

En Río de Janeiro, en aquella Distrito Federal y en Minas Gerais, por ejemplo, se desarrolló bajo el control de instituciones militares. Según Nascimento (2008) hay registros de la adopción del escultismo en escuelas Públicas de Río de Janeiro ya en 1915. Estas prácticas fueron intensificadas en las escuelas públicas del Distrito Federal a partir de 1919 durante la Gestión del Alcalde Azevedo Sodré y del director de la instrucción pública municipal.

En São Paulo, las autoridades educacionales firmaron un acuerdo con la Asociación Brasileña de Scouts, ya en 1917, para la formación de 30 profesoras para componer el primer grupo del curso intensivo de formación de jefes scouts. Las profesoras después del curso, pasaron a formar compañías de scouts en sus grupos. La Liga de Defensa Nacional también estrechó lazos con la ABE marcando así el inicio de las actividades del escultismo vinculadas al nacionalismo brasileño. (Nascimento, 2008, 279).

La introducción del escultismo como práctica escolar en el Estado de São Paulo ocurrió durante la segunda gestión de Oscar Thompson en la Dirección General de la

Instrucción Pública entre 1917 y 1920. El esculatismo era visto como una oportunidad de fortalecimiento de la práctica cívica entre los alumnos y los profesores, vinculando esta propuesta a su proyecto de formación integral del individuo. Por la Ley 1.579, de diciembre de 1917, integró el Escultismo al proyecto de formulación de un programa para la enseñanza cívico concebido por la Dirección de Instrucción Pública.

De esta manera, se consagraba el esculatismo escolar, vinculado al movimiento nacionalista y patrocinado por la acción del Estado. En otras palabras el Movimiento Scout fue apropiado por el Estado para servir a las finalidades cívicas, patrióticas de cuño militarista. La estructura organizacional y jerárquica subordinaba el esculatismo escolar a la Asociación Brasileña de Scouts, que indicaba la orientación técnica contenida en el *Manual de Escoteiros*, establecía programas de actividades para los diferentes niveles o clases de scouts, prescribía la utilización de uniforme y centralizaba toda la organización técnica y administrativa.

En el año de 1920, como consecuencia de la Reforma de Sampaio Doria, en el Estado de São Paulo, la práctica del esculatismo fue reglamentada como una actividad escolar obligatoria que debería ser ejecutada por los profesores de gimnasia de las escuelas normales y complementarias.

De acuerdo con el Decreto 3.355, de 27/5/1921, que reglamentó la Reforma de la Instrucción Pública, todos los alumnos matriculados en las escuelas públicas serían considerados aspirantes a scouts. Para inscribirse como scout era necesaria la edad mínima de 10 años y también la deliberación personal espontánea para la instrucción y el consentimiento de los padres por escrito.

El Reglamento para el Escultismo en el Estado de São Paulo (Decreto 3.531, de 22/11/1922) buscó detallar las normas para la organización y el funcionamiento del esculatismo escolar. En ese sentido, el esculatismo fue comprendido como «los ejercicios, tanto como posible militares, para mejor desarrollo físico de los alumnos y también el conocimiento de las máximas cívicas para su aprovechamiento moral». Establecía tres categorías de scouts fuertemente jerarquizadas: aspirantes, scouts y scouts de 1ª clase. Para pasar de una para otra clase era necesario prestar exámenes cuyos programas eran organizados por la Dirección General de la Instrucción Pública. En relación a los derechos y deberes, se preveía para los scout lugar reservado en las fiestas escolares y preferencia para guardar la bandera nacional; en contraposición, se les exigía buen comportamiento, aplicación, asiduidad, conocimiento del Código de los Scouts y su cumplimiento (Souza, 2000).

Respecto a los instructores, se buscó dotarles un carácter más profesional, exigiendo para el ejercicio curso completo de esculatismo y examen ante comisión de dos miembros.

El esculatismo se configuraba como una asociación escolar y civil. Por eso, las comisiones regionales filiadas a la Asociación Brasileña de Scouts eran centralizadas en la Dirección General de Instrucción Pública, compuesta por un presidente y vice, un secretario y vice y un tesorero, todos miembros de la comunidad, además de un delegado técnico, designado por la Dirección de la Enseñanza, preferentemente el director del grupo escolar o un profesor, y un instructor. El reglamento indicaba, todavía, criterios para la denominación de los grupos de scouts, preferentemente el nombre de un nombre de la

historia patria, especialmente un pionero, rescatando, de esa manera, la bravura y la determinación de personajes que marcaron la historia del estado de São Paulo. (Souza, 2000).

La práctica del esculatismo debería ocurrir dentro y fuera de las escuelas. Las clases de educación cívica, educación moral, gimnasia y evoluciones formaban parte del horario reglamentar, mientras las materias referentes al esculatismo propiamente serían ministradas fuera del horario de las clases.

El entusiasmo por el esculatismo fue grande a comienzos de la década de 1920. A él se referían los educadores como «magnífica escuela de moral y civismo». Los profesionales de la educación buscaron darles toda el énfasis posible y adaptarlo a los hábitos y costumbres paulistas. Participando de las celebraciones cívicas y de la campaña en pro de la erradicación del analfabetismo, los scouts escolares ejercían prácticas peculiares de ciudadanía en las escuelas primarias.

La prensa pedagógica ejerció un papel relevante en la difusión de la práctica del esculatismo escolar. Los *Anuários do Ensino* de los años 20 publicaron circulares, legislación pertinente y orientaciones específicas para la implementación del esculatismo. El *Anuário* de 1920-1921 transcribe las conclusiones y memorias presentadas en las reuniones de los delegados de enseñanza realizadas en la capital. Entre las tesis defendidas por los delegados se encuentran «sugerencias para la educación moral y cívica de los alumnos de curso primario y medio». La transcripción abajo permite percibir las representaciones de los profesionales de la educación, de contenido eminentemente nacionalista (Souza, 2008).

La Asociación Brasileña de Educación (ABE), fundada en 1924 defendió la inclusión del Escultismo como práctica escolar. El tema fue objeto de varios debates en las Conferencias Nacionales de Educación promovidas por esta Asociación.

Si por la Reforma de la Instrucción de 1925, el Escultismo fue dejado al margen, pues la misma no hacía mención a él, el Código de Educación de São Paulo de 1933, (Decreto 5.884, de 21/4/1933), le dio fuerza nueva. Estableció que el esculatismo debería ser comprendido como una de las instituciones peri y extrascolares. Para su organización, fue creada la Asociación Escolar de Scouts, considerada auxiliar de educación física, moral y cívica, constituida por alumnos de las escuelas públicas que, con más de 11 años, quisieran y tuvieran el consentimiento escrito de los padres, tutores o responsables. La Asociación Escolar de Scouts debería afiliarse a la Asociación Brasileña de Scouts. La política estadual para el esculatismo se vuelve no más para la obligatoriedad estandarizada, sino para el incentivo a los núcleos existentes o que vieran a ser creados (Souza, 2000).

En Minas Gerais, el Escultismo a servicio del Estado, tuvo fuerza bajo la reforma de Francisco Campos. El Reglamento de Enseñanza Primaria aprobado en 1927, estableció como finalidad de la Inspección de Educación Física incentivar y orientar la organización del Escultismo en las escuelas públicas. Formando y preparando el cuerpo de instructores. Según Nascimento (2008) el Reglamento instituyó el «pequeño esculatismo» que sería responsable por las prácticas organizadas fuera de la tutela del Estado. Así, mientras el Escultismo considerado como legítimo era el del Estado, el Escultismo organizado como una organización voluntaria era considerado el «pequeño escotismo».

En diversos otros Estados, el esculatismo estuvo presente, tales como Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, Sergipe, Río Grande do Sul, siempre teniendo como énfasis el Escultismo de Estado.

3. EL ESCULTISMO COMO ELEMENTO DE HOMOGENEIZACIÓN IDEOLÓGICA Y CULTURAL

Desde que Vargas se tornó jefe del Gobierno Provisorio en 1930, como consecuencia de un golpe de Estado, él lanzó un programa de homogeneización nacional, de(re)construcción de la nacionalidad brasileña, ante el Departamento de Propaganda y el Ministerio de la Educación y Salud. Tras 1937 con el Decreto del llamado Estado Novo- un período dictatorial- de cuño fascista, el proyecto de homogeneización cultural, ideológica, educacional y política fue elevado a su máxima potencia.

En este proyecto, el gobierno preveía la eliminación de todos «los enemigos internos y externos» al régimen: comunismo, fundamentalismo y los nacionalismos nutridos por grupos de inmigrantes y sus descendientes que se concentraban principalmente en el Sur de Brasil.

Con el Decreto de la Campaña de Nacionalización de las escuelas de inmigrantes, fue prohibida la enseñanza en la lengua de la Patria de origen, la manutención de profesores extranjeros. Los planes de estudios, los libros didácticos, los contenidos a ser enseñados pasaron a ser rigurosamente supervisados por la Inspección de la Educación y por el Ejército que comandaba la «operación».

Entre todos los grupos de inmigrantes, lo más visado era el alemán, en virtud del conjunto de elementos que ellos mantenían pretendiendo la manutención de la identidad étnica: el hogar, la Iglesia, la escuela, las asociaciones benéficas y recreativas, la prensa. Todos estos elementos fueron combatidos de forma vehemente.

Sin embargo, el grupo de inmigrantes alemanes se destacaba por la fuerte «red de escuelas» particulares mantenidas en prácticamente todos los núcleos coloniales. Conforme afirmó Hugo Bethlen, un teniente que participó de las incursiones del Ejército hechas en Paraná y Santa Catarina, con el objetivo de supervisar la aplicación de la campaña de Nacionalización, en la obra de su autoría, *Vale do Itajaí- Jornadas de Civismo* Bethlen (1939), la política adoptada era la de que si los alemanes tenían la educación como la columna vertebral de la manutención de su nacionalismo, estas bases deberían ser quebradas con la homogeneización ideológica y cultural.

Según Bethlen (1939), el ciclo evolutivo de la formación de la mentalidad germánica en los núcleos coloniales, empezaba en el hogar-la «rodilla de la mamá»-pasaba para el jardín de Infantes (kinden Garten), enseguida pasaba para la escuela (Deutsche Schule)-en general escuelas particulares o comunitarias y las asociaciones de carácter deportivo y benéfico que propagaban el espíritu germanista. El autor destacaba que los alemanes «inteligentes como son», sabía perfectamente que el niño es el mejor instrumento de preservación del espíritu germánico, pues es en esta práctica decisiva de la vida que se imprime de forma indeleble las impresiones que determinan el carácter y la mentalidad. Argumentaba aún que si la germanización estaba basada en la educación, el gobierno brasileño tenía que aplicar «como replica las mismas armas». Con todo, una campaña de nacionalización violenta- la imposición brutal de los deberes con la Patria Brasileña, podría causar resultados negativos. La educación dada en la escuela debería ser fuertemente auxiliada, «en la formación de la mentalidad del niño por el Escultismo y de la mentalidad del hombre por el Ejército» (Bethlen, 1939, pp. 39,40). Transformando la mentalidad del niño se podría transformar la mentalidad del hogar.

4. CAMPAÑA DE LA NACIONALIZACIÓN Y EL ESCULTISMO

Para Bethlen (1938), el escultismo es, ante todo, una escuela práctica de civismo. Bajo su perfecta orientación, el niño es solicitado al máximo en su sentimiento patriótico y tiene efectivamente la concepción de Patria. Argumentaba que diversos países en la ansia de formar mentalidades conmovedoramente patrióticas, organizan sus juventudes en milicias militarizadas, fortaleciéndolas y fanatizándolas en la obtención de sus ideas. Al contrario, el escultismo disciplina sin militarizar, encuadrando sin exageraciones, obtiene obediencia sin quebrar las iniciativas de los espíritus juveniles, crea una conciencia altamente patriótica (pp. 88-91).

Comentando las fuerzas que mantenían unidos a los inmigrantes: iglesia, lengua y escuela, Bethlen hacía apología al escultismo. El escultismo también es otra fuerza inmensa. Régimen educativo por excelencia, dando virilmente, desde la niñez, la concepción nítida de civismo. En la 5^{RM} el escultismo «reuniendo miles de niños» alrededor de sus ideales, se les mostró el panorama de su tierra, se les abrió la cortina que tenían ante los ojos y se les enseñó deslumbrados lo que era su Brasil. Por donde había un núcleo colonial, se extendió un brazo del escultismo, formando una nueva mentalidad y «rompían o cuando no torcían, por la evidencia de lo que enseñaban, la influencia antinacional, de la «rodilla de la mamá» (Bethlen, 1939, pp. 27-28).

El Escultismo fue utilizado como un medio de «romper» la fortaleza del hogar y de la madre alemana, pues sin militarizar de forma violenta como era hecho con los jóvenes, los niños tenían una escuela de civismo y de patriotismo brasileño, así las ideas patrióticas penetrarían en los hogares, sin que las familias se dieran cuenta de esto.

El escultismo fue implantado por toda la región Sur, conforme palabras de Bethlen (1939), en la «5^a Región Militar, el escultismo es una realidad. A 6.000 asciende ahora su número, extendiendo los brazos a todos los núcleos coloniales de Paraná y Santa Catarina. Crea en los hijos de los colonos, una mentalidad cívica brasileña, penetrando en el hogar con el entusiasmo del niño, tornando nuestro este formidable baluarte, en que se agarran los agentes disociadores. (pp. 92,93).

La divulgación del escultismo era hecha también por medio de libros didácticos. El *Tercero Libro de Lectura* adoptado en las escuelas públicas de Santa Catarina, elaborado por la Dirección de la Instrucción Pública, traía dos lecciones sobre el escultismo. En la lección de número 25 era hecha una invitación a los jóvenes para participar del movimiento, clasificándolo como aquel que promocionaba vivir junto a la naturaleza, conociendo los animales, respirando aire puro y ejercitándose. La lección n° 54 destacaba que como el barro debe amoldarse mientras esté blando, el carácter del hombre debe ser moldado en la tierna edad mientras el «alma aún es flexible». El hombre está considerado «la médula de las patrias», por eso debe ser instruido y educado según los principios deseados. En este sentido, el escultismo es presentado como una «institución heroica y generosa», es la escuela primaria del civismo, en la cual se deben matricular todos los niños brasileños que, amando su País, quieran aprender a bien servirlo y honrarlo. De tal escuela salen los infantes que serán los hombres de mañana: seres de tempera viril, tan útiles en la paz por lo que aprendieran jugando, como serán corajosos en la guerra por la resistencia que adquieren en el cuerpo con los ejercicios, en el lodo con la perseverancia en la disciplina, que es cadencia de la orden. (Fontes, 1949, pp. 94).

Todos estos entrenamientos deberían ser hechos bajo el manto de la Bandera Nacional y bajo el ritmo del Himno Nacional que son los símbolos de la Pátria. Este texto estaba basado en el *Breviário Cívico*, publicado en 1921, de autoría de Coelho Netto.

CONSIDERACIONES FINALES

La apropiación de elementos de la pedagogía del escultismo y del propio movimiento scout ocurrió por parte de muchos Estados totalitarios, sea de inspiración ideológica de derecha o izquierda con el objetivo de organizar los Movimientos de la Juventud o la militarización de la infancia. El escultismo de Estado, naturalmente, desvirtuaba las finalidades más importantes del escultismo creado por Baden-Powell a comienzos del siglo XX.

En Brasil, los militares temían la pérdida del monopolio de la enseñanza militar, optaron por hacer del escultismo un vehículo para forjar el «espíritu» militar en la niñez de forma menos rigurosa que la enseñanza mantenida por el propio ejército. Según Baía Horta, el escultismo permitiría crear la mística del niño-soldado. Algunos militares propusieron la sustitución de la instrucción pre militar por el escultismo mientras otros preferían organizar movimientos juveniles apenas adoptando principios pedagógicos del escultismo. Este último caso fue el del Estado Mayor del Ejército que se contraponía a la propuesta de militarización miliciana de la niñez y juventud, originada del Ministerio de la Justicia, un proyecto de creación de un movimiento nacional de juventud en los moldes del escultismo. Durante el Estado Novo, el Movimiento Scout sufrió varios reveses, pero fue ampliamente utilizado por orden del Comandante de la 5ª Región militar con sede en Curitiba, en el Estado de Paraná que coordinó la Campaña de nacionalización del Sur de Brasil.

REFERENCIAS

- BETHLEM, Hugo. *Vale do Itajaí (Jornadas de Cívismo)*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 1939.
- BILAC, Olavo. *Últimas Conferencias e Discursos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1924.
- COELHO NETTO, Henrique. *Breviário Cívico*. Rio de Janeiro: Editora O Norte. 1921.
- FONTES, Henrique. *Terceiro Livro de Leituras*. Florianópolis: Editora Livraria Central. 9ª ed. 1949.
- NASCIMENTO, Jorge. *A Escola de Baden- Powell: cultura escoteira, associação voluntaria e escotismo de estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago, 2008.
- SOUZA, Rosa F. de. *A militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. Cadernos Cedes*. Vol. 20, nº 52. Campinas, 2000.

NOTAS

¹ La Constitución Republicana de 1891, reafirmó el principio de la descentralización de la enseñanza primaria y secundaria que venía desde el Imperio, siendo así, con relación a la instrucción pública, cada unidad federativa-Estado-tenía el derecho y el deber de proveer y legislar sobre la educación en estos dos niveles de enseñanza.

Influencias inglesas en la educación en Portugal

UMA SONDAAGEM ÀS INFLUÊNCIAS INGLÊSAS NO MODELO DE EDUCAÇÃO POPULAR DOS MOVIMENTOS PROTESTANTES PORTUGUESES (SÉCULO XIX E AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX) – AS ESCOLAS DOMINICAIS, AS ASSOCIAÇÕES CRISTÃS DA MOCIDADE E O ESCOTISMO

José Antonio Afonso

jafonso@ie.uminho.pt

Instituto de Educação / CIEd – Universidade do Minho (Portugal)

INTRODUÇÃO

O movimento do *Réveil* (*Despertar*) inspira-se num sentimento cristão que promovia o sentido da História, estruturado em quatro dimensões: i) leitura da Bíblia; ii) lucidez na denúncia da idolatria e da superstição; iii) interioridade da consciência («instinto divino»), e iv) atitude crítica, que assumiu uma incontornável característica de anticlericalismo nos países de religião de Estado, não estando isenta dessa crítica a anglicana Inglaterra. A base deste pensamento era a recepção moderna dos ensinamentos dos Reformadores, nomeadamente pela incorporação das ciências positivas e dos princípios filosóficos da autonomia do sujeito. Fundamentalmente incorporam a herança iluminista no que se refere ao papel da razão na construção do saber, sendo, neste aspecto, Wesley uma óptima ilustração de como uma particular leitura da modernidade tem consequências espirituais assinaláveis¹.

No campo protestante as propostas inovadoras do *Despertar* provocaram retracções nas denominações mais conservadoras no que se refere, por um lado, à questão do ensino, nomeadamente operando ressacralizações das escolas e oposições ao humanismo e à pedagogia científica, bem assim como ao método científico, de que a situação clássica, tida como um dos expoentes inauditos de tensão, é a sistemática oposição às teses de Darwin. Fechando-se ao secular os protestantes ortodoxos ensimesmaram as escolas, transformando-as em colégios de elites. Por outro lado, no que concerne à questão social, o protestantismo liberal difunde um modelo educacional assente na convicção que o protestantismo não era só um caminho para a solução individual, constituindo também uma via de reforma moral e, também, política, porque, contra o individualismo conservador e o protestantismo ortodoxo, propunha-se a democracia quer enquanto forma de «associação espiritual e moral» (usando uma significativa expressão de John Dewey), quer como ancoragem cívica de um *ethos* de republicanismo cívico². A criação de comunidades pequenas, íntimas e autónomas traduz-se em dinâmicas de solidariedade social

que precludem reformas sociais, centradas em problemas específicos da sociedade. O movimento dos centros sociais –*settlements*– na década de 70 de Oitocentos, nos EUA, é, porventura, um interessante exemplo, de um ideal de «realização humana», onde o registo científico e a abordagem ética de natureza religiosa se aliam, dando significado a uma concepção alargada de educação – mas também de cidadania e de prática democrática – onde um trabalho, inspirado nos métodos metodistas, centrado no indivíduo, tem expressão numa educação social, sanitária, moral e política, como ainda numa economia social e nas acções de beneficência, solidariedade ou de trabalho social³.

O projecto educacional dos cristãos dissidentes configura, em última estância, a emancipação moral e material dos sujeitos. Ao entrelaçarem as dimensões intelectual e moral –através do fomento da auto-aprendizagem moral– configuram uma proposta reformista de grande amplitude –que se assemelharia a um ponto de ruptura civilizacional– que abrangeria círculos concêntricos envolvendo o sujeito num amplexo regenerador⁴.

A proposta educacional do *Despertar* é difundida por vários países europeus, em consonância com opções estratégicas de missionação. A recepção e difusão dependeram de múltiplos factores, de que se poderão identificar aqueles relacionados com as dimensões política, económica, social e simbólica – em particular: escolaridade obrigatória e políticas de efectivação, religião de Estado e posições face às minorias religiosas, e níveis de desenvolvimento e urbanização das sociedades – para além, obviamente, de um outro de maior crucialidade: patamar de consolidação de uma sociedade liberal, com as inevitáveis consequências ao nível da cidadania⁵.

No contexto português, interessará detectar a assimilação e a permanência, bem assim como a forma como foi recebida a proposta educacional do *Despertar*, em particular os seus três dispositivos nucleares: Escolas Dominicais, Uniões Cristãs da Mocidade e Escotismo⁶, pelos movimentos protestantes (e evangélicos) que tiveram uma presença assinalável durante a Monarquia Constitucional e perduram durante a 1ª República.

1. ATMOSFERA RELIGIOSA E INTELECTUAL

A presença do Protestantismo em Portugal poderá ser enquadrada por um conjunto de circunstâncias políticas (advento do liberalismo), sociológicas (dinâmicas de urbanização e proletarização crescente) e de missionação e evangelização protagonizadas pelos sectores protestantes internacionais vei-

culados aos não-conformistas (movimento do *Despertar*). As primeiras manifestações protestantes têm uma marca dos ideais e práticas dos missionários estrangeiros (influência endógena) e desenvolvem-se em contextos urbanos. As comunidades nascentes, enraizadas em locais com índices de crescimento económico significativo, caracterizam-se pela sua pequena dimensão, patenteando, no entanto, um forte grau de coesão interna. A tendência à regionalização das dominações manter-se-á no processo de consolidação das comunidades protestantes. François Guichard estabelece três fases de implantação do protestantismo em Portugal⁷.

Um primeiro momento está situado entre o século XVI e os alvares do liberalismo. Ao contrário da Espanha, em Portugal não se fizeram sentir os efeitos da Reforma protestante do século XVI, por este facto não há grupos organizados e as vozes mais críti-

cas do catolicismo são as de humanistas, como Gil Vicente, André Gouveia, Damião de Góis, Fernão de Oliveira, entre outras. A partir do século XVII verifica-se a presença de protestantes estrangeiros no âmbito das legações diplomáticas. Pelo tratado luso inglês de 1642 assiste-se a uma tolerância diplomática e em 1725 é permitida a construção do cemitério inglês de Lisboa, como em 1761 se autoriza a construção do cemitério alemão, também em Lisboa. Em todo este período as conversões de portugueses além fronteiras são raríssimas, notando-se duas que tiveram alguns ecos em território nacional, a do Cavaleiro de Oliveira e a de João Ferreira de Almeida. Em 1810, o tratado anglo português autoriza, pela primeira vez, os residentes britânicos a possuírem lugares de culto «desde que não reconhecíveis pelo aspecto exterior». Assinala-se que a partir de 1809, a Sociedade Bíblica de Londres começa a operar em Portugal.

O segundo momento que poderemos identificar situa-se entre 1830 e 1900. O constitucionalismo reconhece o direito de existirem cultos dissidentes e as primeiras críticas à ortodoxia católica emergem pela pena de Almeida Garrett, como também a apologia das Escolas Dominicais é protagonizada por Alexandre Herculano. Antero de Quental radicaliza as posições críticas argumentando que as causas da decadência dos povos peninsulares encontram as suas razões na contra-reforma tridentina e na acção dos jesuítas. Este período é marcado pelo espírito do *Despertar* e pela instalação de Missões. Robert Kalley instala-se na Madeira em 1838, protagonizando uma autêntica revolução ao criar escolas e hospitais, difundindo a Bíblia e evangelizando as populações. Razões políticas levaram que a partir de 1846 se iniciasse a «caça aos calvinistas» com consequências trágicas⁸. Em 1839, o padre espanhol Gómez y Togar cria em Lisboa uma igreja episcopaliana. Até, pelo menos, 1860 intensifica-se a difusão da Bíblia pelos colportores e a instalação de Missões, como a de Helena Roughton, em Lisboa. Mas, 1860 marca também o fim do ciclo de missionação e a resposta da Igreja Católica, que na sequência do Concílio Vaticano I, se torna intransigente e intolerante (através, nomeadamente, do dogma da infalibilidade pontifícia), cujos reflexos, entre outros domínios, podem ser encontrados nos autênticos autos de fé das apelidadas «Bíblis Protestantes» ou na repressão às manifestações acatólicas que contaram com a conivência do poder político. Este período é marcado ainda pela criação das primeiras igrejas portuguesas como sejam a de Robert Stewart, em Lisboa, tida como a primeira comunidade presbiteriana; a do anglo português James (Diogo) Cassels, que em 1868, cria em Vila Nova de Gaia, a primeira igreja metodista; a iniciativa de George Robison, em Portalegre, a partir de 1889; ou a instalação de Maxwell Wright, em 1880, nos Açores.

Este período, em síntese, vê nascer as primeiras igrejas instituídas: Igreja Presbiteriana, em 1875, dinamizada pelo já referido Robert Stewart (discípulo de Kalley) e António Matos, e com implantação em Lisboa; a Igreja Metodista, em 1874, devido à acção do missionário Robert Moreton e sediada no Porto, e a Igreja Evangélica Lusitana, em 1880, que resulta do protagonismo de padres egressos e dissidentes de outras confissões, com fortes raízes no Norte (Vila Nova de Gaia e Porto) estendia a acção pelo País com uma presença assinalável nas cidades do litoral. Este período caracteriza-se por uma evangelização aguerrida e por uma implantação social crescente, nomeadamente pela criação de escolas elementares e dominicais, como ainda as Uniões Cristãs da Mocidade. Nota-se neste período o aumento do protagonismo das correntes do catolicismo social.

O terceiro momento, situado entre 1900 e 1910, corresponde a um tempo de consolidação das comunidades protestantes e o surgimento da primeira geração de protestantes portugueses, como é também o início das correntes evangélicas (baptistas, darvistas e pentecostais). Neste período reforça-se a evangelização pela introdução de novas formas e novos territórios de acção social (clínicas, lares, cooperativas, associações de socorros mútuos, entre outras modalidades de assistência aos membros das comunidades evangélicas), mas é também o momento em que a concorrência, mesmo com a Igreja Católica e os movimentos sociais, se torna mais visível no campo social.

Num balanço de 1908⁹, são referenciadas 31 escolas, situadas em Vila Nova de Gaia (5), Porto (6), Rio de Moura, em Sintra (1), Lisboa (6), Setúbal (2), Portalegre (1), Almada (1), Taverde (1) e Madeira (8), pertencentes à Igreja Lusitana, à Igreja Metodista, à Igreja Evangélica de Portalegre, à Igreja Presbiteriana Portuguesa, à Igreja Evangélica Metodista e à Igreja Metodista Episcopal. Relativamente a 1900 verifica-se um aumento de 6 escolas. Ainda em 1908, calculava-se que existissem 22 Uniões Cristãs da Mocidade, repartidas geograficamente do seguinte modo: com 8 o Porto; com 4 Lisboa e Vila Nova de Gaia; com 2 a Figueira da Foz, e com 1 Portalegre, Guimarães, Abrantes e Funchal. Comparando com 1900¹⁰ pode-se notar que foram criadas mais 11 Uniões. Em 1910 o número de Escolas Dominicais era de 54, com 106 professores e frequentadas por 2.292 alunos. As Sociedades de Esforço Cristão surgem em 1903 e as Ligas de Bondade estão identificadas desde 1880.

Há inúmeras referências a iniciativas locais relacionadas com o fomento do associativismo, bem assim como a práticas filantrópicas e assistencialistas, notando-se que, a partir do final da primeira década de 1900, começam a ganhar corpo os Montepios e os Hospitais, com finalidades interdenominacionais. O Escotismo também surge nas comunidades protestantes nesta década, recenseando-se, em 1925, 1.100 escoteiros (sem contabilizar os dirigentes), distribuídos por cerca de 60 grupos em Portugal e nas Colónias, filiados na Associação de Escoteiros de Portugal, fundada em 1912. Esforço notável atendendo a que, de acordo com o Censo de 1900, 99,8% da população declarava-se como católica; 0,09% dizia pertencer a outras religiões; os sem religião situavam-se nos 0,03%, e os que não responderam, ou não sabiam, rondariam os 0,01%¹¹.

Num Portugal obviamente católico, analfabeto e rural, as denominações protestantes eram pequenos oásis, muito localizadas nos centros onde a modernidade se ia fazendo sentir – urbanização, industrialização e cosmopolitismo – em toda a sua amplitude de tensões e afrontamentos. Entre 1843 e 1908, estabeleceram-se 11 denominações: Igreja Evangélica Portuguesa, Igreja Escocesa, Igreja Lusitana, Igreja Metodista Portuguesa, Igreja Presbiteriana Portuguesa, Irmãos, Igreja Metodista Episcopal, Igreja Nazarena, Congregação Evangélica do Brasil e Portugal, Convenção Baptista Portuguesa e Grupos Independentes. Três Sociedades estrangeiras tinham missões em Portugal: Sociedade Bíblica Inglesa e Estrangeira, desde 1835; Sociedade dos Tratados Religiosos, desde 1855, e Sociedade Bíblica Nacional Escocesa, desde 1866.

2. O MODELO DE EDUCAÇÃO POPULAR – AS ESCOLAS DOMINICAIS, AS UNIÕES CRISTÃS DA MOCIDADE E O ESCOTISMO

O designado modelo de educação popular difundido pelos movimentos protestantes portugueses baseia-se no princípio de reconstrução da regeneração individual enquanto possibilidade de se construir um horizonte, assim através da perspectiva dos círculos e com base no método da externalização, vai-se construindo uma hierarquia do bem social que de modo racional, prudente e avisado se pretende resolver um problema – ou como diz expressivamente Paul Tillich: «apreender a realidade»¹² – desde a sua base com uma perspectiva compreensiva, disciplinar e justa. Problema esse que é determinado pelas condições de existência concreta dos sujeitos e cuja solução expressa um protesto moral, mas também uma denúncia da irracionalidade económica de organização da sociedade. Um dos princípios que o *Despertar* legou é a presença de uma fé activa junto do povo comum. A educação, então, é encarada como um projecto moralizador, higienista e democrático, que triangula instrução, ética e associativismo/previdência. A secularização do protestantismo pressupõe assim um lancinante apelo à consciência individual enquanto momento genesiaco de uma reforma social que interpele o conservadorismo eclesástico e questione o conservadorismo político. O compromisso social é uma das marcas do *Despertar* que vai ser declinada de um modo particular consoante os países por onde se foi disseminando.

Em Portugal as suas indeléveis marcas encontram-se pela difusão que tiveram as Escolas Dominicais, as Uniões Cristãs da Mocidade e o Escotismo, para além das Sociedades de Esforço Cristão, no seio dos movimentos metodistas, presbiterianos e de uma forma geral na Igreja Lusitana. Relativamente às Escolas elementares que sendo a razão de ser destes movimentos, optou-se por não as incluir nesta reflexão por duas razões. A primeira razão radica na sua origem essencialmente portuguesa, porque, ao contrário dos dispositivos a que será dedicada uma especial atenção, que são essencialmente de origem estrangeira, concretamente inglesa, as escolas que os movimentos protestantes portugueses denodadamente estimularam e defenderam, resultam de uma fina percepção da realidade portuguesa que ditava que esse espaço fosse uma tradução das condições reais do povo português – e do sistema de ensino público –, o que não significa, contudo, que factores de excelência pedagógica e didáctica nelas fossem introduzidos. A segunda razão, na nossa óptica, remete para a necessária formação que deveria ser observada nas próprias comunidades protestantes, de forma a que os princípios do *Despertar* ganhassem consistência e paulatinamente solidificassem os crentes, quer no âmbito da sua consciência individual, quer no contexto de uma educação integral, quer, por último, nas redes de sociabilidade, cada vez maiores, que possibilitassem a almejada transformação social. Nesta óptica os três dispositivos (acima enunciados) surgem como os catalisadores dessa mudança¹³.

As dinâmicas educacionais ganham expressividade pela constante e progressiva gestação e criação de instituições que objectivamente reflectissem níveis etários, propósitos de instrução, objectivos de educação e que, por último, assumissem a acção social como momento significativo da evolução das próprias comunidades evangélicas. Notar-se-á que duas variáveis se tornam significativas: uma relaciona-se com a regularidade na implantação, ao longo do tempo, dos movimentos protestantes; a outra articula-se com os objectivos desses mesmos movimentos, numa tensão per-

manente entre confessionalidade e largueza evangélica, confluindo numa dinâmica social, cultural e educativa conjugada na sua totalidade.

As particularidades do caso português apontam para que Metodistas, Presbiterianos e Episcopais (a Igreja Lusitana) desde o primeiro momento assumissem as escolas diárias, escolas dominicais e uniões cristãs da mocidade como progressivas e incontornáveis dimensões da sua actividade e que, mais tarde, ganhassem ainda visibilidade outras organizações de cariz assistencial e estas também tendencialmente de pendor interdenominacional. Para estes movimentos tornou-se claro que a articulação entre a sua inserção societal e a explicitação dos objectivos identitários passaria indelevelmente por trajectórias que permitissem, de forma objectiva, alfabetizar/escolarizar, formar e evangelizar. Outros movimentos, como os Irmãos e os Baptistas, assumiram como prioritário enveredar por uma via que expressasse a consolidação das comunidades numa dimensão essencialmente religiosa, daí a prevalência das escolas dominicais e das sociedades de temperança, em detrimento de uma via educativa.

À escala das comunidades metodistas, presbiterianas e episcopais, várias redes – que frequentemente se cruzavam – foram montadas: uma que abrangia o objectivo da educação evangélica, corporizada nas Escolas Dominicais; outra centrada na escolarização, e esporadicamente na alfabetização – nomeadamente nos primeiros momentos de implantação protestante em Portugal continental e insular – que se reviu nas escolas diárias (primárias e muito pontualmente secundárias) e, por fim, em organizações, as denominadas Uniões Cristãs da Mocidade, e posteriormente também pelo fomento do Escotismo, que congregavam fins de formação (alfabetização, formação profissional, educação de adultos) e de educação integral – moral, corporal e intelectual. Corresponde este movimento, no seu conjunto, a uma nítida reflexão sobre a necessidade de formar cidadãos, possibilitando contextos de socialização e sociabilidade alternativos às realidades que na sociedade portuguesa iam emergindo mas que estavam inquinados por princípios que não apontavam, segundo os argumentos dos protestantes, para a liberdade e autonomia dos seres humanos.

As Escolas Dominicais, sendo a marca da especificidade evangélica reflectem muitas das incertezas da progressão dos movimentos protestantes, já que resultam de um modelo importado, porque surgem, em Portugal, num momento particular e num contexto marcadamente católico, pelo que a sua adaptação se fez com prudência, com gradualidade – primeiro destinadas a crianças e só mais tarde a jovens e adultos – e com uma permanente acuidade para com a dimensão pedagógica, o que nem sempre terá acontecido com nitidez, em termos de uma real alternativa.

As Escolas Dominicais emergem como espaço autónomo, contudo, a autonomia não foi explicitamente assumida na sua especificidade até, pelo menos, à década de 1890, apesar das práticas informais que poderiam estar disseminadas pelas igrejas e escolas protestantes, ao contrário, por exemplo, do que terá sucedido na Inglaterra, onde a alfabetização e a evangelização foram claramente reconhecidas de 1780 até, pelo menos, os finais da década de Setenta de Oitocentos, ou seja, até à emergência do sistema de ensino nacional¹⁴. Tal não aconteceu em Portugal porque os movimentos protestantes centraram a sua estratégia de alfabetização em torno de um espaço também com funções escolares, concentrando, portanto, esforços numa ampla frente que passava pelo fomento da instrução

e pela generalização de um *ethos* de temperança e de solidariedade. Contudo, o sonho metódico de, num contexto católico-romano particularmente conservador e tradicionalista, ir criando um modo de socialização evangélica, não se desvaneceu e paulatinamente vai ganhando corpo. Algumas vozes libérrimas e insuspeitas – como António Feliciano Castilho e Alexandre Herculano – já tinham chamado a atenção para a instituição britânica das *Sunday Schools*¹⁵. As transformações na sociedade inglesa destas escolas levam-nas a, em 1860, finalmente assumirem o seu verdadeiro propósito: estudar a Bíblia¹⁶, tal como se expressou a Conferência Wesleyana de 1868, reiterando os Princípios da Conferência de 1827 sobre as *Sunday Schools*¹⁷. Os reflexos desta mutação são incontornáveis na emergência de uma literatura que justamente reconhece que é necessário preparar professores, bem assim como a estruturação organizacional que se foi operando¹⁸. É esta Escola Dominical com um sentido de *missão* elevado que parece ter tido recepção em Portugal.

Pela informação que se pode agrupar verifica-se que a partir de 1901 há um crescimento de escolas, professores e alunos, que em 1932 atinge um ponto máximo, num contínuo desenvolvimento. Assim, de 18 escolas, 70 professores e 1.419 alunos, em 1901, em trinta anos passou-se para 80 escolas, 287 professores e 4.532 alunos. Saliente-se que a base destas escolas era interdenominacional¹⁹. Este avanço das Escolas Dominicais vai corresponder a um conjunto de reflexões que pretenderam reflectir este ciclo e que encontram expressão nas convenções regionais e nos Congressos que se foram sucedendo quase sem quebras até aos anos Trinta do Século XX e onde se captou e debateram com intensidade questões relacionadas com a heterogeneidade da população das escolas, os métodos pedagógicos e muitos outros temas, com o objectivo de evitar a sua descaracterização e o ensimesmamento catequético.

No que concerne às Uniões Cristãs da Mocidade, elas representam uma resposta plausível de criação de um espaço alternativo, capaz de cativar os jovens. Pensar soluções para oferecer algo de inédito e de salutar – moral e fisicamente falando – é o grande desafio que as Uniões lançam, mas que é simultaneamente um repto à própria União: consistentemente e de modo criativo ir construindo o *seu* espaço, que objectivamente tem que ser democrático, educador e de lazer. Conjuguar temperança com educação foi um objectivo gerador, que nos anos Vinte de Novecentos, todavia, tende a divergir, reservando para as Ligas do Esforço Cristão²⁰ a dimensão de temperança e para as Associações Cristãs da Mocidade a formação integral.

As Uniões Cristãs portuguesas subscreveram a Declaração de Fé de Paris de 1855²¹. Em 1894 criou-se a primeira União Cristã Central da Mocidade Portuguesa, no Porto. Num texto de 1905 um dos principais promotores da União, Alfredo Henrique da Silva, evoca as razões da sua criação, recorda as influências que tiveram na génese da instituição e afirma que, no início, dedicavam-se os unionistas ao estudo da Bíblia e a fomentar a criação de novas Uniões, enfatiza que com a criação de um espaço próprio é que se iniciou a sua «quádrupla missão»: física, intelectual, moral e espiritual, com um forte investimento na intelectual – aulas nocturnas para operários²². Subjaz nesta iniciativa o exemplo do criador das Uniões, George Williams, particularmente nos campos da instrução popular, no anti-alcoolismo, na moralidade e na cultura cristã. O objectivo do trabalho unionista – assim designado por José de Vasconcelos de Lima Júnior²³ – a começar pelo indivíduo

visará «restituir» aos portugueses a Felicidade; «cimentar» a Justiça; «estabelecer» a Equidade; «combater» o Crime. Assim, o unionista, como «bom operário», tem de aprender e estudar os modos de acção mais eficazes para alcançar os seus objectivos; «A sua oficina é a União; a sua ferramenta – a Bíblia; a sua obra – a evangelização; a pedra onde deve afiar a ferramenta – a Igreja»²⁴.

O movimento Unionista iniciou-se em Londres, em 1844, e a partir de 1849 começa a alastrar pela Europa, via Alemanha. Entre os anos Cinquenta e Noventa regista-se o máximo crescimento, expresso em 1901, por mais de 3.500 Uniões, desde a Grã-Bretanha até à Turquia. Em Portugal, na mesma data, estavam recenseadas 7 Uniões com 343 membros²⁵. Nortearam a criação das Uniões, para além da base interdenominacional, princípios conexos com o resgate dos jovens das influências estranhas aos «métodos do trabalho da igreja», a especificidade das missões urbanas ou rurais ditará as possibilidades do trabalho social a desenvolver²⁶. O trabalho unionista nos anos Noventa do século XIX, já acumulava um património vivencial grande, que se espelhava na complexidade organizacional das Uniões que reflectiam as dinâmicas locais e nacionais assim como a implicação social dos seus membros. Um dos aspectos que se pode destacar como estando na génese das Uniões Cristãs, pelo menos em Inglaterra, é o reconhecimento que a educação nas cidades é extremamente penosa para as classes populares, especialmente a classe operária. Animados pela consciência de um «dever novo» avança-se para a criação de espaços que sejam a possibilidade de, justamente, gerar a oportunidade de aceder à cultura e à instrução, com qualidade, e na convicção que o «império não é um território, mas sim o carácter»²⁷.

Em Portugal, a recepção do projecto unionista foi entusiasta, constituindo a sua experiência, um permanente manancial reflexivo para os seus actores. Em 1905, o número de Uniões cifra-se em 17, das quais 7 eram Uniões Femininas²⁸. A necessidade de auscultar as Uniões, de reflectir sobre o trabalho desenvolvido e de insuflar directrizes no movimento origina que periodicamente as Uniões se reúnam em Congressos.

O trabalho unionista desde os seus inícios, em Portugal, foi mantendo uma constância estrutural, em termos de acções desenvolvidas, como ainda, introduzindo, progressivamente, actividades complementares e subsidiárias que aquilatassem os seus objectivos, mas que, em simultâneo, alargassem a *oferta* reforçando, assim, a sua plausibilidade enquanto organizações que efectiva e concretamente lançaram uma alternativa de sociabilidade aos jovens. O trajecto institucional desde 1894, quis ancorar uma dimensão espiritual asente em reuniões Bíblicas e semanas de oração, desenvolvendo as dimensões intelectual e física, com a criação de Bibliotecas e Gabinetes de Leitura, pela promoção de Conferências – «científicas, geográficas e de costumes» –; pela abertura de aulas de música, aulas de direcção de cores e classes de solfejo tónico, mas também cursos de ginástica, de luta japonesa, como pela divulgação de «jogos físicos e de educação»: futebol, golfe, *croquet*, *ronder*, *criquet*, como ainda pela generalização de exercícios físicos ao ar livre e pela prática do excursionismo, com objectivos culturais e de evangelização. Nesta dimensão ganham especial relevo as aulas nocturnas de Alfabetização, de Instrução Primária, de Costura, de Bordados, de Primeiros Socorros, como ainda cursos de Alemão, Francês, Inglês e de Esperanto (elementar e comercial) ou os cursos de Aritmética, Geografia, Desenho arquitectónico, Taquigrafia, Caligrafia e de Noções Comerciais, mas também cursos de Cultura Espiritual e Bíblica. Acentuara-se a dimensão social – com reflexos num movi-

mento de beneficência que se traduziu pelos «Banhos de Mar» para crianças pobres, na Árvore de Natal, ou na institucionalização do «Dia do Ardina» – e a dimensão recreativa das Uniões, pelos Concertos, festas das flores, passeios fluviais, festivais nocturnos, recreio familiar, saraus musico-literários, reuniões anti-carnavalescas, aniversários (institucionais ou de associados), bazar de prendas, bufete, quermesse, visitas a cadeias e festas patrióticas para «inflamar o amor à Pátria»²⁹. Como uma espécie de congregação deste ideário, a introdução, implementação e disseminação do Escotismo «para a educação completa do homem na sua perigosa idade juvenil», segundo Eduardo Moreira, é exemplar a partir dos primeiros anos da década de 1910. Primeiro em Lisboa, na União Central, em 1912, e depois, em 1916, na União Central do Porto, o Escotismo generalizou-se, a todas as instituições das Igrejas protestantes, nomeadamente Uniões Cristãs, e, num momento posterior, às Escolas Dominicais.

Pretendendo reflectir os princípios gizados por Robert Baden-Powell³⁰, a recepção do Escotismo em meios evangélicos portugueses quis proporcionar factores essenciais da preparação do jovem: «dar-lhe força moral para resistir a um ambiente deletério [e] proporcionar-lhe um ambiente melhor possível»³¹. O escotismo configura-se como uma «escola de alta cultura de carácter», exigindo a máxima perfeição no desenvolvimento de cada indivíduo através de uma cultura física aturada e racional e de uma escrupulosa formação na cultura moral e intelectual. Verdade, tolerância, altruísmo e «olhos postos na Pátria», são os requisitos de um ensino praticado «no templo natural que as colunas rugosas das árvores e a cúpula azul dos céus forma», de acordo com a expressiva formulação de Eduardo Moreira. Escotismo que como «instituição pedagógica» (Eduardo Moreira), ou escola de civismo e regeneração moral, e que pelo método da educação integral (desenvolvimento físico, intelectual e moral), pretende neutralizar a acção nefasta dos «divertimentos mórbidos» e da «intensa e anti-higiénica vida dos grandes aglomerados», e erigir uma sociedade melhor. A ideia de uma educação integral é aquela que o escotismo vai reflectir ao conciliar Alma, Mente e Corpo, pondo em relevo uma moral ancorada em Cristo, promovendo o naturalismo pelo contacto normal com o campo e o mar, o rio e a montanha (mas também, pela prática da ginástica respiratória e da ginástica natural) e tendo ainda uma particularíssima atenção à especialização técnica dos jovens³².

3. UM OLHAR SOBRE O PROJECTO EDITORIAL

Para finalizar a presente sondagem às influências inglesas nos movimentos protestantes portugueses, propomos, uma reflexão num aspecto particular – o campo cultural – onde essas marcas também são incontornáveis, ou seja, o protagonismo de uma editora exclusivamente dedicada à difusão da literatura protestante.

A Livraria Evangélica protagonizou um duplo movimento de renovação literária e de reivindicação cristã.

A Livraria era uma Agência da Sociedade de Tratados Religiosas, que desde 1913 se separou da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, estabelecida em Portugal desde 1864. Apesar de continuarem a cooperar, à Sociedade Bíblica coube continuar a difusão de Bíblias, Testamentos e Porções, pela intensificação da acção de colportagem. A Livraria, por seu lado, incidiu na actividade editorial³³. Em 1878, a Livraria Evangélica já contabilizava 40 títulos publicados de folhetos evangélicos de apologética e controvérsia, além de no-

velas históricas e «ilustrações de grandes factos da alma», alguns dos livros foram primeiramente publicados no sistema de folhetim na imprensa protestante. Títulos houve que correspondiam às grandes referências nos circuitos evangélicos europeus, como sejam as obras de John Buyan, de Hesba Stretton (escritora inglesa lançada por Charles Dickens), de Amy le Feuve, de Emma Leslie, de H. C. Collette e de J. W. Webb, entre muitos outros, para além, de nos cartões parietais que difundia, reproduzirem cenas bíblicas criadas pelo pintor inglês Harold Copping³⁴. O Catálogo da Livraria foi-se compondo com biografias, obras famosas ou de referência, «novelas para senhoras», quadros parietais e as sempre polémicas obras de polémica, mas contava, também, com narrativas para crianças e jovens, testemunhos, e obras de carácter histórico, bem como se singularizava a abordagem de temas educativos, teológicos, e de escotismo, como sinal evidente de um acompanhamento das necessidades da comunidade evangélica, reflectida nas produções destinadas às Escolas Dominicais, demonstrando uma sensibilidade para as questões que contornam a identidade plural do protestantismo.

Ao se pretender dar uma panorâmica da cultura protestante³⁵, não se olvidaram requisitos editoriais que ponderaram a maior incidência num núcleo de obras traduzidas – que ocupavam cerca de 70% do Catálogo em 1930 – que indelevelmente matriciavam o pensamento protestante, justamente no seu núcleo histórico e doutrinário, sendo incontornável a influência inglesa. Ao sugerir, e seguir-se, esta política editorial tende-se ao centramento em práticas de auto-formação, que legitimassem, precisamente, a diferença religiosa, gravitando, assim, como suporte indelével, um outro conjunto de rubricas, aquelas como a literatura, a biografia ou os argumentos, que completariam com uma mais substantiva expressão cultural, a marca de um outro enquadramento simbólico, convocando para que os diálogos e as disputas fossem racionais e com argumentos informados. Este quadro editorial poderá ainda induzir que as propostas protestantes configuravam objectivamente um conjunto de problemáticas que eram a marca da sua especificidade – que iam desde o culto doméstico até à questão do domingo, passando pela Igreja de Roma até à centralidade da Bíblia – e que nunca foram abandonadas, sempre glosadas e declinadas na narrativa, na poesia, na pintura, no ensaio, e no estudo científico.

NOTAS

¹ COX, H.: *The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1968; GRANE, L.; HORBY, K. (org.), *The Danish Reformation against its International Background*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1990; JACKSON, T.: *The Life of the Rev. Charles Wesley, M. A. Sometime Student of Christ-Church, Oxford: comprising a Review of his Poetry; Sketches of the Rise and Progress of Methodism; with Notice of Contemporary Events and Characters*, 2 vols., London, Published by John Mason, 1841; KNIGHT, H. (comp.): *Lady Huntington and Her Friends; or, the Revival of the Work of God in the days of Wesley, Whitefield, Romaine, Venn, and others in the last Century*, New York, American Tract Society, s.d. [1853]; LEHTONEN, A.: *The Church of Finland*, Helsinki, Valtioneuvoston Kirjapaino, 1927; MACQUIBAN, T.: “A Oxford de John Wesley: Metodismo e Educação”, *Revista do Cogeine*, 13 (1998), pp. 123-130; MASCALL, E. L.: *The Secularisation of Christianity: An Analysis and a Critique*, London, Darton, Longman & Todd, 1965; RULE, W. H.: *Recollections of My Life and Work at Home and Abroad in Connection with Wesleyan Methodist Conference*, London, T. Woolmer, 1886.

² FEFFER, A.: *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*, Ithaca, Cornell University Press, 1993.

³ PIERSON, A.: *L'Evangélisation. Principes et Pratiques* (traduit par D. Lortsch), avec un Préface de M. F. Coillard, Genève, L'Adress Office, 1897; PEABODY, F. G.: *Jesus Christ and the Social Question. An Examination of the Teaching of Jesus in its Relation to Some of the Problems of the Modern Social Life* (1^a ed.: 1900), London, Macmillan and Co., Limited, 1907; PAISANA, J.: *Tipplers, drunkards and backsliders. The Temperance Movement in England 1830-72, including a case study of*

Lincoln, Braga, Universidade do Minho, 2005; Federación Británica Continental y Extranjera: *Resoluciones del Congreso de Ginebra, 22 de Setiembre de 1877*, Madrid, Librería Nacional y Extranjera, s.d.; BOUTTLER, J.: *Una voz en el desierto*, Madrid, Librería Nacional y Extranjera, 1877; BURDEIT, H.: *Helps to Health: the Habitation, the Nursery, the School-Room, and the Person, with a Chapter on Pleasure and Health Resorts*, with Nineteenth Illustrations, London, Kegan Paul, Trench & C.º, 1885.

⁴ Sobre o designado “Victorian Gospel of Success”, ver, *Social Science: being Selection from John Cassell's Prize Essays by Working Men and Women. With Notes*, London, Cassell, Peter and Galpin, La Belle Sauvage Yard, 1861.

⁵ BAUBEROT, J.; MATHIEU, S.: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800-1914*, Paris, Editions du Seuil, 2002.

⁶ Para uma articulação entre estes três dispositivos, mas com especial incidência nas Uniões e nos Escoteiros, as reflexões de Florian Zaniecki, são deveras pertinentes, no seu texto “Education for Democracy” (pp. 41-121) inserto em ZANIECKI, F.: *Education and Social Change*, Edited and Introduced by Elabietta Halas, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1988.

⁷ Seguimos fundamentalmente GUICHARD, F.: “Le Protestantisme au Portugal”, *Arquivos do Centro Cultural Português*, 28 (1990), pp. 455-482; MARQUES, J.: “Para a história do Protestantismo em Portugal”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, 12 (1995), pp. 431-475 e “Antiprotestantismo. A oposição crítica ao protestantismo pelo catolicismo em Portugal” in MARUJO, A.; FRANCO, J. E. (coord.): *Dança dos Demónios. Intolerância em Portugal*, Lisboa, Temas e Debates / Círculo de Leitores, 2009, pp. 203-263, e CARDOSO, M. P.: *História do Protestantismo em Portugal*, Figueira da Foz, s.e., 1985.

⁸ ABREU, M., “Implantação da Fé Protestante na Ilha da Madeira. Perspectiva Cultural do Proselitismo de Robert Reid Kalley: 1838 – c. 1846”, *Revista Istenba*, 29 (2001), pp. 79-101; KELLEY, R.; VASCONCELOS, M.: *O Catolicismo em Perigo na Madeira do Século XIX*, Lisboa, Igreja Evangélica Presbiteriana de Portugal, 2006.

⁹ *Almanach para 1909*, Vila Nova de Gaia, s.e., 1908.

¹⁰ *Almanach das Famílias Cristãs Protestantes para 1901*, Lisboa, Typ. de Ferreira de Medeiros, 1900.

¹¹ VILAÇA, H.: *Da Torre de Babel às Torres Prometidas. Pluralismo Religioso em Portugal*, Porto, Afrontamento, 2006.

¹² TILLICH, P.: *A Era Protestante*. (Ed. original: 1948), São Paulo, Instituto Ecuménico de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1992, p. 232.

¹³ As influências inglesas no contexto das Escolas Elementares podem-se aferir na introdução do ensino do desenho, solfejo tónico, lanterna mágica, educação física, nas excursões pedagógicas, visitas de solidariedade, festas escolares e cívicas, ver AFONSO, J. A.: *Protestantismo e Educação. História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX*, Braga, Universidade do Minho, 2009, pp. 167-271.

¹⁴ CLIFF, P. B.: *The Rise and Development of the Sunday School Movement in England, 1780-1980*, Surrey, National Christian Educational Council, 1986, pp. 72-128.

¹⁵ CASTILHO, A. F.: *Felicidade pela Agricultura*, Ponta Delgada, s.e., 1850; HERCULANO, A.: “As escolas domingueiras”, *Panorama*, 16.12.1837, reproduzido em *Amigo da Infância*, 5-6 (1910), pp. 35-36.

¹⁶ BRAKE, G. T.: *Policy and Politics in British Methodism*, London, E. D. Sall, 1984, pp. 581-582.

¹⁷ *Minutes of Several Conversations between the Methodism Ministers in the connexion established by the late Rev. John Wesley, A. M., and their Hundred and Twenty-fifth Annual Conference, begun in Liverpool, on Thursday, July, 30th 1868*, London, Wesleyan Conference Office, 1868, pp. 196, 200.

¹⁸ ARCHIBALD, G. H.: *The Organisation and Grading of a Sunday School*, London, The Sunday School Union, s.d.; BAILEY, J.: *Sunday School Teaching: A Manual of Method in Class Instruction, Management, and Discipline of Sunday School Teachers* (Fourth Edition), London, J. W. Butcher, 1908; HALL, J. et al.: *Preparing to Teach. For Study by Sabbath-School Teachers and Training Class*, Philadelphia, Presbyterian Board of Publication, 1875.

¹⁹ “Estatísticas por Igrejas”, *Amigo da Infância*, 10 (1932), p. 80.

²⁰ As Sociedades de Esforço Cristão são outra das instituições inglesas que tiveram expressão nos movimentos protestantes portugueses, pelo menos a partir de 1903.

²¹ GAMBAROTTO, L.: “La Base de Paris (1855). Référence identitaire et unitaire des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens”, *Études théologiques et religieuses*, 3 (1992), pp. 375-392.

²² SILVA, A. H.: “A primeira União Portuguesa”, *A Mocidade Portuguesa* – Numero Unico em Homenagem ao Segundo Congresso Nacional das Uniões Cristãs da Mocidade, Porto, 12. Maio. 1905, pp. 9-10.

²³ LIMA JÚNIOR, J. V.: “O Trabalho Unionista”, *A Luz e Verdade*, 4 (1902), pp. 14-15 e 7 (1903), pp. 29-30

²⁴ *Idem*, p. 30.

²⁵ *Jubilee Year Book of the Young Men's Christian Associations of North America, for Year 1901*, New York, Published by The International Committee, pp. 11-14 e 284-289.

²⁶ NINDE, H. S.; *et al.* (ed.): *A Hand-Book of the History, Organization and Methods of Work of Young Men's Christian Associations*, New York, The International Committee of Young Men's Christian Associations, 1892.

²⁷ M., A.: "Archdeacon Sinclair. Social Palaces for the People", *The Home Magazine*, 27 (1898), pp. 9-11.

²⁸ Ver *A Mocidade Portuguesa*, *cit.*

²⁹ HENRIQUES, J. P.: "O pioneirismo protestante na génese de organizações universalistas em Portugal", *Revista Lusófona de Ciências da Religião*, 7/8 (2005), pp. 97-107; OLIVEIRA, R. B.: "As Uniões Cristãs da Mocidade Portuguesa", *Portugal Evangélico*, 934 (2010), p. 12.

³⁰ BADEN-POWELL, R.: *Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship*. Complete Edition Revised and Illustrated, London, C. Arthur Pearson, Ltd., 1908 e *Girl Guiding. A Handbook for Guildelets. Guides, Senior Guides, and Guides* (1ª ed.: 1918), London, C. Arthur Pearson, Ltd., 1920.

³¹ MOREIRA, E.: "O Escotismo e o Evangelho", *A Luz e Verdade*, 8 (1920), p. 3.

³² "Escotismo", *Triângulo Vermelho*, 8 (1922), p. 15; "O Ensino Profissional", *Triângulo Vermelho*, 6 (1921), p. 11; LUZ, F. S.: "Qual a superioridade do Escotismo sobre qualquer outro método de educação?", *Sempre Pronto*, 2 (1925), p. 2, 5 (1926), pp. 1-2, e 6 (1926), p. 2.

³³ SANTOS, L. A.: "Evolução e presença em Portugal da Sociedade Bíblica (de Agência Britânica a Instituição de Utilidade Pública)", *Revista Lusófona de Ciências da Religião*, 7/8 (2005), pp. 51-61.

³⁴ SILVA, A. M.; AFONSO, J. A.: "Os Evangélicos – representações de Si e do Outro na literatura protestante" in JORGE, V. O.; MACEDO, J. M. C. (orgs.): *Crenças, Religiões e Poderes. Dos Indivíduos às Sociabilidades*, Porto, Afrontamento, 2008, pp. 235-256.

³⁵ Outras marcas da influência inglesa podem-se encontrar nas Ligas de Temperança, declinadas como anti-alcoólicas e tabágicas, nas Ligas de Bondade e no abraçar a causa abolicionista.

SOBRE AS INFLUÊNCIAS INGLESA NA ARQUITECTURA ESCOLAR PORTUGUESA PARA O ENSINO SECUNDARIO

Alcidia Boia
alcidia_b@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A influência inglesa na arquitectura escolar, em Portugal, não é explícita, contudo esta afflui a par das ideias pedagógicas, onde é mais evidente: plasmadas nos currículos, onde as designações mais usadas – vertidas em legislação –, correspondem à tradução literal das britânicas. A sigla NEE (Necessidades Educativas Especiais) provém do inglês SEN (Special Educational Needs) e ICT (Information and Communication Technology), chegou a território português sob a denominação TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), sendo estes, meros exemplos do jargão afecto ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto à não tão clara ascendência, no domínio da arquitectura escolar, prende-se com a «fraca tradição de investigação», em Portugal, «onde as revoluções tecnológicas chegam por importação com 'kits' de montagem». Porquanto, «será sempre mais 'andejo', como se diz nas obras», e está perfeitamente arreigado no espírito desenrasca luso, «aplicar receitas que correspondam a experiências feitas e copiar modelos e linguagens, considerando que o estudo da génese dessas linguagens é uma perda de tempo» (Moura, 2001: 25). Neste contexto, atendendo a que «a análise de um edifício não pode ser abordada da mesma maneira que a de qualquer outro objecto artístico», em virtude da «complexidade da sua natureza» (Rodríguez Llera, 2006: 5), uma análise comparada possibilita entrever as ideias e os modelos subjacentes aos projectos arquitectónicos, que guarnecem os lusos currículos. Segundo Rodríguez Llera (2006: 5), neste processo, há que ter cuidados acrescidos:

Um edifício não pode ser visualizado todo de uma só vez; a sua percepção é dinâmica, e portanto precisamos dos projectos para nos ajudarem a compreender simultaneamente o seu exterior e interior. Um edifício histórico pode ter sofrido transformações ao longo do tempo, restauros, alterações da sua forma original. Finalmente, por resumir a especificidade do seu estudo, a função – utilitária ou simbólica – da arquitectura, que lhe traz um alto significado social, é determinante na sua leitura e apreciação, pois reflecte de forma precisa os valores da sociedade e do tempo em que foi criada.

Deste modo, a partir da apreensão do exterior dos edifícios – que constituem o parque escolar –, que como qualquer edifício surgem «como um volume ou conjunto de volumes», que na perspectiva de Rodríguez Llera (2006: 6), «mostra o seu rosto principal», usualmente, «por meio da fachada, estruturada segundo um jogo ordenado de partes abertas e fechadas, cheios e vazios, de linhas de força dominantes, verticais ou horizontais, de ornamentos variados, de cromatismos aplicados ou derivados dos materiais de construção utilizados» e, cruzando informação, constata-se que existem influências inglesas na arquitectura escolar para o ensino secundário em alguns liceus; nos ciclos preparatórios para o ensino secundário, na sequência do «Projecto Regional do Mediterrâneo» – corolário de um plano de investigação conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – e, recentemente, na «reabilitação» das escolas destinadas ao referido nível de ensino, que surge no panorama do «Programa de Modernização das Escolas Secundárias» – em desenvolvimento desde 2007 –, sob a alçada da Entidade Pública Empresarial (EPE) «Parque Escolas». Finalmente, o último passo desta análise, consistiu no reencontro/descoberta do espaço interior, com «o que as paredes encerram, experiência insubstituível, pois define a substância última e mais íntima da arquitectura, a sua verdadeira originalidade», (Rodríguez Llera 2006: 6).

1. SOBRE «O EDIFÍCIO LICEU»

Subordinado ao título «Arquitectura para o edifício secundário em Portugal: Princípios e evolução ao longo do século XX/Architecture for secondary school buildings in Portugal», Alegre (2009 b: 10), que é igualmente a autora da dissertação «Arquitectura escolar. O edifício Liceu em Portugal (1882-1978)», tem como verdade, que no final da década de sessenta, a «concepção dos liceus» afectos ao *Plano de 58* «é marcada pela influência recebida das experiências no campo da arquitectura escolar no Norte da Europa, em particular a inglesa, e pelo apoio recebido por técnicos da OCDE». E, adianta que o «contacto estabelecido pela JCETS com grupos de trabalho internacionais veio alterar toda a filosofia de projecto», na medida em que a dita «filosofia» se escora e professa do seguinte modo: «numa metodologia de trabalho assente em equipas pluridisciplinares, integrando também técnicos das área [sic] da educação, em metodologias de concepção assentes no controlo e planeamento de custos, na normalização e pré-fabricação dos elementos da construção, e na proposta de uma nova tipologia de organização espacial – o pavilhão. Ora o Decreto-lei n.º 41572 de 28 de Março 1958, vulgo *Plano de 58*, aprova o plano de construção de novos liceus, a realizar no prazo de oito anos. Assim sendo, o Liceu Bissaia Barreto, actual Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, foi abrangido pelo dito plano. Os documentos do Ministério das Obras Públicas (MOP) – Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário atestam tal facto. Aliás, Moreira Marques (2003: 303), também, com base na supramencionada documentação afiança:

O terceiro período tem o seu início em 1968 com a entrada em funcionamento do novo edifício, projectado pela Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, no quadro do programa de construções liceais aprovado em 1958. O projecto, concluído em Julho de 1963, é da autoria do arquitecto João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda e do engenheiro Nuno Krus Abecassis.

Portanto, o Liceu da Figueira da Foz é um *liceu* do *Plano de 58*. Quanto à data de inauguração Marques, no mesmo lugar, relata o que a memória figueirense não esquece: «A inauguração oficial do liceu decorreria no clima tenso da crise estudantil de 1969, com a presença do Chefe de Estado, do ministro da Educação Nacional e de outros altos dignitários do regime, no dia seguinte aos acontecimentos ocorridos na Universidade de Coimbra». Relativamente ao tipo de construção a fotografia (Figura I), que apresenta uma fase da construção do Liceu Nacional da Figueira da Foz (LNFF), permite rejeitar a hipótese da tipologia supra referida.



Figura I. Alçado poente do Liceu Bissaia Barreto (Foto: MOP/JCETS)

Analisando o corte da escadaria de pedra com corrimão de madeira (Figura II) – suprimida aquando da intervenção da EPE –, efectivamente o LNFF não corresponde à «filosofia» supra, assim como os demais, abrangidos pelo mesmo diploma.

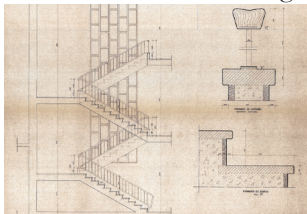


Figura II. Corte da escadaria e pormenor do corrimão (Fonte: MOP/JCETS)

As influências inglesas existem nestes edifícios, destinados ao ensino secundário, pois apesar de «Orgulhosamente sós!» os arquitectos portugueses viajaram, estudaram e trabalharam no estrangeiro. Bastava pelo menos uma viagem, para construir uma escola numa das ex-colónias, para que a brisa marítima transportasse novas dos movimentos arquitectónicos no resto da Europa. Neste contexto afigura-se indispensável a imagem, dada a exiguidade de páginas, para descrever o que só a geometria diz. Conquanto, Alegre (2009 a: 93) garanta que «Após a II Guerra Mundial, o debate e as experiências no campo da educação secundária em países como a Inglaterra, repercutiram-se em diversas interpretações e manifestações no campo da arquitectura escolar». Sentimento vivificado por Croft de Moura (2001: 43-45), que foca exactamente «A nossa experiência inglesa», neste campo.

2. ESCOLAS PREPARATÓRIAS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ao analisar estas escolas é imperativo focar o «Projecto Regional do Mediterrâneo», no qual tomaram parte a OCDE, através da Direcção dos Assuntos Científicos e os governos de seis países membros: Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia. Este, foi elaborado a partir de um preliminar datado de 1962, envolvendo todos os países supra

referidos excepto a Itália – países do Sul da Europa em vias de desenvolvimento e de crescimento económico –, que reclamavam um aumento paralelo nas facilidades de educação e que fosse assegurado o máximo de eficiência e, concomitantemente, maiores investimentos neste sector. O dito projecto visava a contribuição para o estudo das necessidades nacionais de educação até 1975, com estimativa do correspondente encargo financeiro, tendo em atenção a possível evolução demográfica, económica e cultural de cada um dos países. Os acordos relevantes foram celebrados em 1963/64, sendo o financiamento estipulado numa base de 50% - 50%. Neste contexto verificou-se um alargamento na constituição das equipas de trabalho nacionais, que passaram a integrar: arquitectos, *designers*, técnicos de engenharia, educadores e administrativos, pois consideraram que da cooperação destes profissionais iria resultar uma influência recíproca benéfica e um maior aprofundamento e riqueza do estudo, ao invés de estes actuarem independentemente uns dos outros. Estas equipas tinham como objectivo principal o estudo dos problemas mais relevantes em cada país e, em conformidade, gizarem recomendações conducentes à implementação eficiente do programa de construção. Em Portugal a divulgação deste trabalho, aos órgãos de informação, foi autorizada por despacho, em 2 de Abril de 1964, pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Teles. Em consequência a educação beneficiou com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a implementação do ciclo preparatório do ensino secundário.

A 22 de Julho de 1970, o semanário da Figueira da Foz, *Mar Alto*, na sequência da reunião na Câmara Municipal com os jornalistas, de cuja ordem de trabalhos constava a «Apresentação do Relatório da gerência municipal da Figueira», na rubrica «Obras mais importantes», reproduz as palavras do Presidente da Câmara Municipal: «Durante estes últimos anos iniciou-se a construção da Escola Preparatória João de Barros, o que constitui um orgulho para a Câmara, porquanto é a primeira Escola Preparatória a ser construída no país, não estando inicialmente prevista no plano de construções, que englobava 40 novas unidades». A referida escola volta a ser notícia, no dia 4 de Outubro de 1972, em contexto de início de ano lectivo. Assim, o *Mar Alto* destaca em subtítulo: «A Escola Preparatória Dr. João de Barros já funciona no edifício próprio», seguindo-se o texto:

Na segunda-feira os alunos (1 100) da Escola Preparatória Dr. João de Barros já salpicaram de cores garridas o relvado do Parque Dr. Joaquim de Carvalho, a caminho da sua escola. Fica situada na Avenida Arantes de Oliveira, com fácil comunicação, também, pela Rua Joaquim Sotto-Maior, no prolongamento da Rua Luís de Camões, rua esta que sobe do Vale do Galante, acesso rápido, portanto, das bandas de Buarcos. Na Escola Comercial há, já, 1 320 matriculas; umas dezenas a mais do que no último ano. E no liceu, 950; no ano passado, 88.

Por seu turno, *O Figueirense*, no dia 7 de Outubro do mesmo ano, mais lacónico, noticia: «O novo edifício da Escola Preparatória Dr. João de Barros, embora ainda não inaugurado, começou já a funcionar no passado dia 2. A sua população é, no corrente ano, de 1.100 alunos. A frequência da Escola Industrial é de 1.320 alunos, e a do Liceu Nacional 950. Ao todo, 3 370 alunos matriculados».

O MOP, na obra *Novas instalações para o ensino construídas entre 1968 e 1972*, atribui à «Escola Preparatória de Dr. João de Barros, Figueira da Foz», o ano de conclusão: 1972, o que corrobora a notícia do segundo jornal. Todavia é o *Mar Alto*, que a 9 de Janeiro

de 1974, de acordo com a rubrica «Instrução e cultura» concernente às «actividades da Câmara para 1974» chama a atenção: «A Escola Preparatória Dr. João de Barros, a funcionar há pouco mais de um ano, conta no ano lectivo 1973/74 com uma população escolar de cerca de 1 400 alunos, sendo de 900 a sua capacidade normal». Portanto, quando a escola foi inaugurada já não comportava a população, nem tão-pouco a 2 de Outubro de 1972, ou seja, no ano lectivo de 1972/73, quando abriu as portas a 1100 discentes.

A planta geral da actual Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. João de Barros mostra a disposição, no terreno, dos diferentes pavilhões. Ora, aqui serve o que a arquitecta Alexandra Nave Alegre discorreu acima, conforme documento junto (Figura III.):

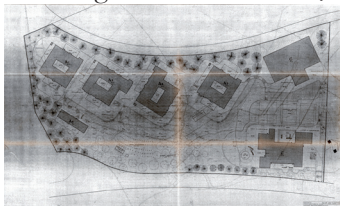


Figura III. Planta geral da Escola Preparatória Dr. João de Barros (Fonte: MOP/JCETS)

Ainda no que diz respeito às ditas escolas a EPE (2010: 198-199) identifica-as de acordo com a denominação: «Escola Preparatória do Ensino Secundário (projecto-tipo 1968) », sob a «Designação actual: Estudo Normalizado aplicado à Escola Preparatória do Ensino Secundário», cuja «Localização» é: «Diversas localidades do país». Quanto à autoria do referido «projecto-tipo», esta é atribuída ao «Arq. Augusto Brandão (MOP/ JCETS) », datado de 1968, cuja assinatura não consta em algumas páginas do projecto, como por exemplo na da planta geral – figura junto –, mas está bem legível noutras, bem como na memória descritiva.

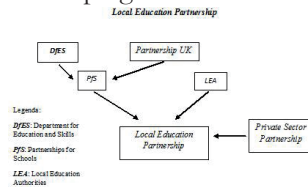
Os relatórios produzidos por Espanha e Portugal são pródigos em informação relativa ao desenvolvimento do «Projecto Regional do Mediterrâneo» e ao trabalho realizado pelas respectivas equipas. Assim, verifica-se que o relatório de Espanha, datado de 1964 – *Draft version* –, junta um projecto de uma «escuela piloto» – *Instituto Laboral en Vallecas (Madrid)* – da autoria dos arquitectos: Francisco Navarro Roncal e Ignacio Santos de Quevedo. No que concerne ao relatório de Portugal, Marona Beja (2010: 25) confirma que «só em Abril de 1964 viria a público o *Relatório* do trabalho desenvolvido desde 1959 pelo Centro de Estudos de Estatística Económica», embora «a criação do *Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares*» se tenha efectivado «em Fevereiro de 1964» e tenha honrado o contrato formalizado em 1963, «integrando-se no programa DEEB (Development and Economy in Educational Building). Entretanto, em Londres, em Setembro de 1964, realizou-se uma reunião, subordinada ao tema em causa, «de grande importância», com figuras como James Nisbett e Eric Pearson, segundo Beja (2010: 27). De acordo com a partilha de experiências o arquitecto Augusto Brandão realiza o projecto da *Escola Secundária para o Ciclo Unificado de Mafra (Observation Cycle School)*, datado de 2 de Julho de 1965, cuja construção não foi concretizada, (Beja, 2010: 60). Em 1968, com o programa curricular completo e aprovado elaborou-se o «Projecto-Tipo» para as Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sendo a da Figueira da Foz a primeira implantação no terreno, decorrente do supradito projecto, de acordo com o que atrás foi exposto.

3. ACERCA DA «REQUALIFICAÇÃO» DO PARQUE ESCOLAR PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

Nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro, foi criado o «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário». O referido diploma determina no ponto dois «a criação de uma entidade pública empresarial que tenha por objecto principal, em moldes empresariais, o planeamento, a gestão, o desenvolvimento e a execução da política de modernização da rede pública de escolas secundárias» e, assim, surgiu a «Parque Escolar», Entidade Pública Empresarial (EPE), pelo que falar de «Reabilitação» equivale a falar em EPE.

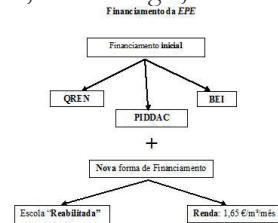
O referido programa – lançado a 19 de Março de 2007 – tinha como objectivo «inverter o processo de degradação física e funcional dos edifícios escolares com ensino secundário»; tendo-se revelado um sucedâneo do programa de renovação do parque escolar – *Building Schools for the Future (BSF)* –, desenvolvido pelo Governo inglês, o qual foi apresentado, na Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa) – *School of Tomorrow Conference* –, pelo arquitecto Mukund Patel, director do Buildings and Design Unit, Department for Education and Skills (DfES), England, no dia 31 de Maio de 2006, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia e da anterior. A coordenação do dito seminário, sob o tema *(RE)PENSAR O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM*, esteve a cargo da Professora do IST, Teresa V. Heitor, a qual é vogal da Parque Escolar, EPE.

Sobre o projecto inglês, que consta do programa do referido seminário, *ipsis literis*, escreveu Teresa V. Heitor: «Lançado em 2002-03 e com um horizonte de 15 anos, constitui-se actualmente como uma referência internacional no campo da arquitectura escolar». Testemunho que mereceu particular realce, por parte do referido prelector, bem como da coordenadora, a apresentação dos mecanismos utilizados pelo DfES para a avaliação dos projectos de arquitectura – *Design Quality Indicators for Schools*. O programa BSF desenvolveu-se conforme o diagrama seguinte (Esquema I):



Esquema I.

O desenvolvimento do programa de «Reabilitação», em Portugal, desenrola-se de acordo com seguinte esquema (Esquema II):



Esquema II.

Assim, a EPE é provida, a montante, por três entidades, a saber: QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional –, sorve, portanto, fundos comunitários; PIDDAC – Programa de Investimento de Despesas de Desenvolvimento da Administração Central –, ou seja, é dotada pelo Orçamento de Estado e, finalmente, BEI – Banco Europeu

de Investimento –, que lhe atribuiu um crédito bancário. A jusante, a *Parque Escolar*, é abastecida pelos objectos do seu Projecto – as «Escolas Modernizadas» –, instados a pagar uma renda, pelo uso das instalações, à EPE, no valor de um euro e sessenta e cinco cêntimos por metro quadrado por mês, nos termos do Despacho n.º 6310/2011, de 12 de Abril de 2011.

A aplicação do Programa de Modernização é efectuada em cinco fases. Por observação directa do gráfico (Gráfico I.) infra, constata-se que a Parque Escolar, figurada nas suas fases de intervenção, na Fase 0 – aportou nos principais distritos do país – Lisboa e Porto –, mais concretamente, na capital e na cidade invicta.

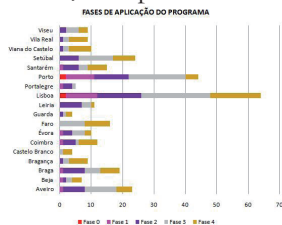


Gráfico I.

A Fase 1, paulatinamente, seguindo as principais redes viárias, acostou a outros quatro distritos, investindo sobre os dois primeiros. A Fase 2 não abordou Castelo Branco e Faro, mas os demais distritos não passaram incólumes ao avanço da EPE, sendo que Aveiro, Braga, Leiria secundaram, em número, Lisboa e Porto. A Fase 3 contemplou todos os distritos, embora a preferência por cidades bem posicionadas em relação ao Atlântico e bem servidas de asfalto seja evidente. A Fase 4 não atende as indigentes escolas com ensino secundário, mas confirma a primazia da EPE, relativamente ao património e principais redes de acesso.

«Consultando a lista fornecida pela Parque Escolar E. P. E., a empresa responsável pela realização do ‘Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário’ que tem como objectivo intervir em 332 escolas até 2015», inicia deste modo, o capítulo que assina, Michel Toussaint (2009: 23), e prossegue: «O actual universo destas escolas em todo o país corresponde, actualmente a 502, sendo cerca de 77% delas construídas nos últimos 40 anos». O arquitecto ao referir «todo o país», supostamente não está a incluir as ilhas, pois nenhuma das fases do «Programa» contempla as escolas dos Açores ou da Madeira. Existe alguma dissonância que vai para além do mero cálculo, efectuado por este arquitecto e pelo presidente da EPE, sendo que o segundo, aquando do lançamento do Programa, assegurou «que mais de 75%, das actuais 460 escolas com ensino secundário, foram construídas nos últimos 30 anos, dos quais 46% construídos na década de 80». O discordante cardinal do universo de escolas vai para além da contagem das duas personagens referidas, pois na sequência do *slogan* do Governo: «100 escolas para os 100 anos da República», o somatório das escolas com ensino secundário em Portugal Continental passou, após o Centenário de 10 de Outubro de 2010, a 476, sendo que a 8 de Agosto de 2008, o portal oficial do Ministério da Educação – Roteiro das Escolas – Ensino Secundário Público¹, forneceu o cômputo de 469 escolas, com o referido nível de ensino, para o Continente. Por outro lado, o «ranking das escolas secundárias 2010» forneceu o resultado

de 453 estabelecimentos; que corresponde ao número de escolas com ensino secundário, em Portugal Continental, que realizaram exames no nível de ensino em questão. A 23 de Outubro do mesmo ano, o periódico *Público*² fez referência a 445 escolas públicas, para o nível de ensino em causa, adiantando que «3/4 irão ser privatizadas.» O número exacto de escolas não denota de forma alguma as influências inglesas na arquitectura escolar portuguesa, mas mostra claramente que algo vai mal no país, pois a matemática é a primeira a dar o toque, pelo que se augura a não sobrevivência da mensageira. Contudo, a inexactidão deste cálculo elementar é passível de explicar por que motivo algumas escolas, com ensino secundário, não foram contempladas em nenhuma das cinco fases de aplicação do Programa. É o caso da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia, que de acordo com o «Relatório de escola» – Avaliação Externa das Escolas – resultante da «visita» efectuada de 22 a 24 de Março de 2010, pela Delegação Regional do Centro da Inspeção-Geral da Educação (IGE), ao Agrupamento de Escolas da Guia Pombal, é apontado o «Constrangimento» seguinte: «Falta de salubridade e adequabilidade do Bloco A da Escola-Sede, com impacto negativo nas condições de ensino e aprendizagem dos alunos». Acresce referir que a fragilidade aludida não resultou de um diagnóstico especializado, se não danos estruturais e não estruturais eram referidos, somente não detectáveis os relativos aos passadiços, isto porque eles não existem, conforme fotografia (Figura IV), que mostra a passagem a descoberto, entre o Bloco B, o Bloco C e o Pavilhão Gimnodesportivo, sendo certo que as restantes combinações de travessias entre blocos não está assegurada quando chove, excepção feita para a estreita ligação entre os blocos A e B.



Figura IV. Vista do alçado posterior do Bloco B (centro) e em primeiro plano alçados laterais do Bloco C e do Pavilhão Gimnodesportivo. (Foto: Ana Bóia Cação)

No programa «*Biosfera*»³, subordinado ao título e tema: *A fatura da Parque Escolar*, Oliveira Fernandes, Professor Catedrático da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) – Departamento de Engenharia Mecânica – Secção de Fluidos e Calor. Centro de Investigação e Desenvolvimento – Unidade de Estudos Avançados de Energia no Ambiente Construído – assegurou, *ipsis verbis*: «Nas escolas, em Portugal, em 2010, aplicam-se conceitos que eram típicos nos Estados Unidos nos anos 60. Uma vez que instalamos ar condicionado não deixamos abrir as janelas para não perturbar o funcionamento do sistema. E isto está a acontecer». No mesmo lugar, o referido investigador garantiu:

As gestões das escolas não vão ter recursos para ter esses sistemas a funcionar e, como todo o espaço foi organizado em função daqueles equipamentos, o conforto e as condições, sobretudo, ambientais e de saúde para os cidadãos, lá dentro, vão ser naturalmente piores do que as que eram nos edifícios antigos.

¹ <http://roteiro.min-edu.pt>

² www.publico.pt

³ http://tv1.rtp.pt/programas-rtp/index.php?p_id=24778&c_id=1

A relação estabelecida: o «Programa de Modernização» está para a EPE assim como o «Programa de Renovação» está para a BSF, é uma verdade insofismável e demonstrável. O secretário da educação, Michael Gove, a 5 de Julho de 2010, lançou uma revisão completa do investimento de capital nas escolas inglesas. Ao acabar com o programa BSF, disse, relativamente às finanças públicas, que teria sido irresponsável continuar despreocupadamente com um programa inflexível, despesista e complexo. Assegurou, ainda, que seria certo estabelecer um claro caminho para o futuro investimento de capital na educação até 2015, para facilmente localizar as escolas em piores condições.¹ A 11 de Fevereiro de 2011 o Governo inglês respondeu em juízo, na sequência de relatórios judiciais de seis autoridades locais, pelo programa *Building Schools for the Future* (BSF).² Em Portugal a «Reabilitação» continua, dando lugar aos mais variados eventos, durante os quais o Conservatório de Música/Escola Secundária da Quinta das Flores, Coimbra; com projecto de José Paulo dos Santos, produz deslumbramento, não pela escola, mas pelo Conservatório. A noção *learning street*, adstrita ao arquitecto holandês Herman Hertzberger, que também foi um dos convidados da EPE, no âmbito da «Reabilitação», está bem patente nesta obra. A rua e a escola estão em estreita comunicação, como pode observar-se na fotografia seguinte (Figura V); tirada da Rua Pedro Nunes para o interior da biblioteca.



Figura V. Vista da biblioteca da Escola Secundária da Quinta das Flores (Foto: Ana Bóia Cação 2011)

NOTAS FINAIS

*Thinking together from the start brings a new dimension and inspiration to design.» Assim se referia Sir George Grenfell-Baines à relação/influência que fluiu do trabalho conjunto com Walter Gropius. Desenvolver trabalho de equipa – façanha inulgar em Portugal – conseguiu-o o Grupo de Trabalho sobre Construção Escolar; porventura mere da *fleuma* britânica, que antes avassalou Gropius: «Influenced by the ideas of William Morris, Gropius established the Arts and Crafts School in Weimar, which became the world-famous Bauhaus.*

¹<http://www.education.gov.uk/schools/adminandfinance/schoolscapital/funding/bsf/a0074346/government-responds-to-bsf-judicial-review>

²<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/w/written%20ministerial%20statement%20on%20bsf%20judicial%20review.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, M.: *Arquitectura escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior Técnico (IST), 2009 a.
- ALEGRE, M.: «Arquitectura para o edifício secundário em Portugal: Princípios e evolução ao longo do século XX/Architecture for secondary school buildings in Portugal: Principles and evolution throughout

- the twentieth century», *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation* (pp. 5-15), Lisboa, Caleidoscópio, 2009 b.
- BEJA, F., SERRA, J.: *Muitos anos de escolas – Volume III*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2010.
- CUTTO, A.: *Alvar Aalto*, Lisboa, Dinalivro, 2002.
- INSTITUTO DE ALTA CULTURA (IAC) – Centro de Estudos de Estatística Económica, Projecto Regional do Mediterrâneo. *Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole) Previsão para 1975*, (s. d.).
- LUPFER, G., SIGEL, P.: *Walter Gropius*, Köln, Taschen, 2006.
- MARQUES, F.: «Liceu Bissaia Barreto na Figueira da Foz», 'Liceus de Portugal'. *Histórias, Arquivos, Memórias* (pp. 299-321), Porto, Asa Editores, 2003.
- MINISTÉRIO DA HABITAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS (MHOP): *Novos projectos. Famílias de soluções. Escolas preparatórias e secundárias*, Lisboa, Direcção Geral das Construções Escolares, 1978.
- MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS (MOP): *Novas instalações para o ensino construídas entre 1968 e 1972*, Lisboa, Direcção Geral das Construções Escolares, 1973.
- MOURA, V.: *Arquitectura e humanismo. O papel do arquitecto, hoje, em Portugal*, Lisboa, Terramar, 2001.
- NÓVOA, A., SANTA-CLARA, A.: 'Liceus de Portugal'. *Histórias, Arquivos, Memórias*, Porto, Asa Editores, 2003.
- O.E.C.D. – Ministry of National Education: *Problematic of Secondary Education Establishment Construction in Spain. Report of the Spanish Development and Economy of Educational Buildings. Project Team, (Draft version)*, MOP, 1964.
- PARQUE ESCOLAR, EPE – Direcção Geral de Projecto – Área de Edificações: *Liceus Escolas Técnicas e Secundárias*. Lisboa, Parque Escolar, EPE, 2010.
- PIMENTA, J.: *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation*, Lisboa, Caleidoscópio, 2009.
- RODRIGUES, M., SOUSA, P., BONIFÁCIO, H.: *Vocabulário técnico e crítico de arquitectura*, Coimbra, Quimera, 2005, p. 184.
- RODRÍGUEZ LLERA, R.: *Breve história da arquitectura*, Lisboa, Editorial Estampa, 2006.
- TOUSSAINT, M.: «Projectar para adequar à contemporaneidade/Design to fit the contemporaneity» (pp. 23-25), *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation*, Lisboa, Caleidoscópio, 2009.

O FAZER VER INGLÊS NO OLHAR PORTUGUÊS

José Viegas Brás

zevibras@gmail.com

Maria Neves Gonçalves

maria.neves.g@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa- CeiEF

1. INTRODUÇÃO

Um olhar nunca é só daquele que vê. Um olhar é uma visão que expressa a síntese de múltiplos factores. É uma maneira de ver que se estabelece a partir de uma relação de forças que se dá num tempo e num espaço. Um olhar mais não é do que um dispositivo temporal que se constrói historicamente e serve de mecanismo para inibir ou accionar modelos de referência. A circulação das ideias sejam políticas, literárias, culturais ou educacionais bem como a apropriação de saberes e de modelos pedagógicos foram uma constante na sociedade e sociabilidade portuguesas. Segundo Fernandes (1978:69) «com a entrada do Marquês de Pombal no poder, em 1750, ir-se-ia acentuando a tendência, que desde D. João V vinha a desenhar-se, para modernizar as instituições pedagógicas portuguesas». Esta tendência de que fala Rogério Fernandes deve-se a inúmeras causas. Porém elas não surgiram espontaneamente. Se escutarmos o célebre Adolfo Coelho (1973:89) ele esclarece-nos sobre esta questão:

Causas diversas promoviam o desenvolvimento ainda que muito modesto, do ensino popular no século XVI; entre elas mencionarei o progresso do comércio e das indústrias, que exigiam mais ou menos o conhecimento da leitura e da escrita; a divulgação da imprensa, introduzida em Portugal no terceiro quartel do século XV; as conquistas, navegações e colonização daí resultantes, que tornavam necessária a troca frequentem de cartas; a multiplicação dos pequenos cargos públicos, para os quais eram exigidos pelo menos conhecimentos primários; enfim, a tendência tão forte dos indivíduos das classes inferiores para saírem ou fazerem sair seus filhos da sua humilde condição, para o que era um meio a instrução, tendência que pode chamar-se ascensional.

Se quisermos conhecer um pouco melhor aquilo que somos e compreender melhor a nossa identidade, não podemos dissociar as ligações que foram estabelecidas com os modelos pedagógicos que nos influenciaram no tempo e no espaço. Socorrendo-nos de Nóvoa (2000:127), diremos que «hoje, as fronteiras diluem-se, por efeito de uma «cultura mundial» e pela multiplicidade de níveis de filiação e de pertença». É isso que importa

indagar nesta comunicação, nomeadamente no que toca a aspectos das estruturas de sociabilidade e do seu *modus operandi* no interior de determinados espaços de actuação que mobilizaram, no decurso do tempo, influências e saberes diversos. Importa, neste preciso momento, saber o grau de abertura que existiu no nosso país para aderir às ideias e à cosmovisão inglesas. Estas foram marcantes no nosso país quer fosse pelos exilados portugueses vintistas quer fosse pela permanência da *intelligentzia* em território inglês.

A discussão do texto leva-nos, pois, a considerar a difusão mundial dos modelos educativos nomeadamente na educação portuguesa. A teoria do sistema mundial mostra que os sistemas educativos se modificam por contaminação e que as transferências educacionais se operam pela circulação física de pessoas e de ideias pedagógicas intensificando-se as relações de interdependência em todo o mundo (Nóvoa, & Jungen, 2000). Schriewer (2000, 2001) serve-se do conceito de externalização para se referir aos modelos de referência cuja difusão e recepção em vários países contribuem para o movimento de internacionalização. Assim, o que se chama educação portuguesa é um misto de local e de universal (neste caso de influência inglesa), de «interior» e de «exterior», do que é «nosso» e do que é dos «outros». Por tudo isto se diz que a educação não pode ser explicada, tendo por única referência a realidade nacional. Com esta ideia, pretende-se dizer que os currículos nacionais são construídos a partir de linhas de força dos currículos estrangeiros. Tal como refere Apple (2000:59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição selectiva, resultado da selecção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e económicas que organizam e desorganizam um povo.

A importação recorrente das mundividências e modelos estrangeiros é subtilmente ironizada pela pena magistral de Eça de Queirós, que n'Os *Maias*, escreveu em 1888: «Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, indústrias, modas, maneiras, pilhérias, tudo nos vem em caixotes pelo paquete» (Queirós, *Os Maias*: 109-110).

2. A SUPERIORIDADE DA CULTURA E CIVILIZAÇÃO INGLESAS

Nos alvares do século XIX, com o triunfo de D. Miguel, aquando da guerra civil entre liberais e absolutistas, diversos intelectuais vintistas foram obrigados a exilarem-se em Inglaterra, como, entre outros, Rodrigo da Fonseca Magalhães, José da Silva Carvalho, Almeida Garrett e Alexandre Herculano. O marquês de Palmela, representante dos liberais emigrados, incumbiu alguns deles de dirigirem jornais defensores da causa constitucional - a *Aurora* e o *Paquete de Portugal*, por exemplo - que propagandeavam os ideias liberais e a cultura e civilização inglesas.

O exílio permitiu naturalmente a absorção da mundividência britânica que se repercutiu não só nos periódicos mas também na produção ensaística e literária¹. Almeida Garrett, por exemplo, na diegese de *Viagens na Minha Terra* importa para o universo linguístico português uma série de anglicismos (*great-coat, to flirt,...*) enriquecendo e renovando o léxico português. E contrapõe à pacatez e atavismo dos costumes lusos, o

avanço civilizacional de Inglaterra. Neste sentido convoca vários exemplos a que não falta o tom humorístico tão ao gosto garrettiano:

Que lho digam no Parlamento inglês, onde, depois de tantas comissões de inquérito, já deve de andar orçado o número de almas que é preciso vender ao Diabo, o número de corpos que se têm de entregar antes do tempo ao cemitério para fazer um tecelão rico e fidalgo como Sir Roberto Peel, um mineiro, um banqueiro, um granjeeiro — seja o que for: cada homem rico, abastado, custa centos de infelizes, de miseráveis (Garrett, 1993:131 texto escrito em 1846).

A sociedade elegante inglesa suscitava no *dândi* e aprimorado Garrett uma grande admiração. Não é desprovido de significado que o personagem Carlos de *Viagens na Minha Terra*, também ele exilado em Inglaterra, afirme «Eu vivi poucos meses em Inglaterra; mas foram os primeiros que posso dizer que vivi» (Garrett, 1993:135).

Um outro vulto intelectual que aqui nos interessa convocar é Eça de Queirós. Na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1874, chegou a New-castle-on-Tyne para exercer funções de cônsul. Curiosamente, as suas impressões iniciais são pouco favoráveis. Numa carta a Ramalho Ortigão confessa: «Aqui tudo tem *spleen*: o céu, as almas, as paredes, o lume, os chapéus das mulheres, os discursos dos oradores e os entusiasmos da paixão» (Queirós, *Correspondência*: 143)

Porém, estas impressões iniciais depressa se alteraram, como o comprovam as diversas crónicas que escreveu acerca da superioridade da cultura inglesa. A *Gazeta de Notícias* do dia 24 de Julho de 1880 anuncia aos leitores a colaboração regular de Eça, cuhas crónicas viriam a ser coligida num volume denominado *As Cartas de Inglaterra*. Nesta obra, Eça de Queirós, crítica por diversas vezes o atraso português, idealizando a Inglaterra como modelo civilizacional. Dentre os inúmeros exemplos que poderíamos ilustrar aqui, registemos a expressividade semântica deste segmento textual.

Eu não reclamo que o meu país escreva livros, ou que faça artes: contentar-me-ia que lesse os livros que já estão escritos e que se interessasse pelas artes que já estão criadas. A sua esterilidade assusta-me menos que o seu indiferentismo. O doloroso espectáculo é vê-lo fazer no marasmo, sem vida intelectual, alheio a toda a ideia nova, hostil a toda a originalidade, crasso e amuado ao seu canto, com os pés ao sol, o cigarro nos dedos e a boca às moscas... É isto o que punge (Queirós, *As Cartas de Inglaterra*:79).

E num outro volume, intitulado *Crónicas de Londres*, Eça continua a confrontar Portugal à Inglaterra:

Diz-se geralmente que, em Portugal, o público tem ideia de que o Governo deve fazer tudo, pensar em tudo, iniciar tudo; tira-se daqui a conclusão que somos um povo sem poderes iniciadores, bons para ser tutelados, indignos de uma larga liberdade e inaptos para a independência. A nossa pobreza relativa é atribuída a este hábito político e social de depender para tudo do Governo, e de volver constantemente as mãos e olhos para ele como para uma Providência sempre presente. Pois bem: em Inglaterra, país de iniciativa individual, de alta independência pessoal, o público considera o parlamento como uma espécie de pai benévolo que tudo deve fazer, tudo remediar, tudo compor (Queirós, *Crónicas de Londres*:33).

Passando da crítica ao atavismo do país para o modelo educacional português, diremos que a *intelligentzia*, em textos de opinião jornalísticos e ficcionais, contrapõe, *grosso modo*, a educação retrógrada tradicional portuguesa aos benefícios do modelo educacional inglês.

3. A INFLUÊNCIA INGLESA NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA

Eça de Queirós bem como a Geração de 70 criticaram a educação portuguesa responsabilizando-a pela decadência da raça. A personagem Camilo Cerrão da *Tragédia da Rua das Flores* sustenta a este respeito:

na raça portuguesa não há homens nem mulheres; há figurinhas biscuit, criaturinhas des-soradas, cheias de humores linfáticos, de um mundo de figuras de romance, de uma amarelidão de hospital. Nem andam, nem riem, nem se movem, nem pensam; resvalam; têm um sorriso desfalecido, os rins quebrados, os braços moles, como gelatina; é uma raça caquética, mirrada, espremida, lassa, com pele de galinha (Queirós, *Tragédia da Rua das Flores*:189-190).

E Eça, *alter-ego* de Eça, n' *Os Maias*, interroga-se: «Então ignoravam que esta raça, depois de cinquenta anos de constitucionalismo, criada por esses saguões da Baixa, educada na piolhice dos liceus, roída de sífilis, apodrecida no bolor das secretarias, arejada apenas ao domingo pela poeira do Passeio, perdera o músculo como perdera o carácter, e era a mais fraca, a mais covarde raça da Europa?» (Queiros, *Os Maias*:169). É igualmente n' *Os Maias* que os personagens Carlos e Eusebiozinho corporizam, respectivamente, a educação inglesa e a educação tradicional portuguesa. Carlos, beneficiando de uma educação a cargo do preceptor inglês, Mr Brown, apresenta-se como o grande resistente à degenerescência. «Era decerto um formoso e magnífico moço, alto, bem feito, de ombros largos...». «É são e rijo». Neste processo de criação, de uma superioridade física em que se inscreve toda a educação sensata, a ginástica torna-se um aliado indispensável para se atingir tal desiderato. Eusebiozinho é, por oposição, apresentado adoentado, sem pingo de virilidade, com as perninhas flácidas, a quem a mãe e a titi não dão banho para não o constiparem. Permanecia muitas horas imóvel numa cadeira, quieto como se fosse de gesso, molengão, tristonho, «entre o pasmo da mamã e as saias da titi, passando os dias a traçar algarismos, com a linguazinha de fora» (Queirós, *Os Maias*:60-72).

Trata-se de mostrar e argumentar o confronto de dois tipos de educação. Um estimula o «correr, cair, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de caseiro...» (p.57), enquanto o outro incentiva «o passar os dias nas saias da titi» (p.78). Carlos é «educado com uma vara de ferro!» e com cinco anos já dormia «num quarto só, sem lamparina» (p.57). Por oposição Eusebiozinho é superprotegido «a titi levava ao colo o Eusebiozinho, que parecia um fardo escuro, abafado em mantas, com um xale amarrado na cabeça» (p.76). Em Carlos vemos a apologia do banho de água fria, enquanto que «não lavavam Eusebiozinho para não o constiparem» (p.78).

Em suma: a educação de Carlos mostra um novo investimento do corpo e traduz-se numa nova capacitação que muitos tinham dificuldade em reconhecer o seu inestimável valor. Esta mudança na construção do corpo não colhe aceitação imediata. A expressão do abade no diálogo com o avô de Carlos, Afonso da Maia - «Esta educação faz atletas mas não faz cristãos. Já o tenho dito» (Queirós, *Os Maias*: 66) - é verdadeiramente sintomática pois mostra a desaprovação e a dificuldade em implementar um novo modelo de educação que rompesse com o modelo caduco português. Esse investimento no corpo passa pela prática da educação física, que, na época, não é de modo algum consensual. A multiplicidade perceptiva acerca dos exercícios gímnicos foi também captada magistralmente por Eça de Queirós que a ficcionou na diegese

d'Os *Maias*. A personagem Conde de Gouvarinho, par do Reino, insurge-se, na Câmara, contra as opiniões de Torres Valente que preconizava a ginástica obrigatória e a eliminação do catecismo nos currículos escolares. Deixemos falar Eça e apreciemos a expressividade e o humor da sua prosa:

*Quando ouvira porém o Torres Valente (homem de literatura, mas um doido, sem senso prático) defender a ginástica obrigatória - erguera-se. Mas não imaginasse o amigo Maia que ele tinha feito um discurso. (...) Perguntara apenas ao seu ilustre amigo, o Sr. Torres Valente, se, na sua ideia, os nossos filhos, os herdeiros das nossas casas, estavam destinados para palhaços. (...) E, respondendo a outras reflexões das Torres Valente, que não queria nos liceus, nem nos colégios um ensino todo impregnado de catecismo, ele lançara-lhe uma palavra cruel (...). Voltei-me para ele e disse-lhe isto: «Cria o digno par que nunca este país retomarà o seu lugar à testa da civilização, se, nos liceus, nos colégios, nos estabelecimentos de instrução, nós outros os legisladores formos, com mão ímpia, substituír a cruz pelo trapézio» (Queirós, *Os Maias*: 298-299).*

Não erraremos muito se dissermos que o personagem Torres Valente corporizaria o ideário republicano, pela proposta da supressão do ensino do catecismo nas escolas e pela introdução da ginástica nos currículos. E o Conde de Gouvarinho consubstanciaria a ideologia mais tradicionalista que se opunha a qualquer inovação educativa.

No quadro que a seguir apresentamos, tentamos sintetizar o que de mais significativo está em causa nos dois modelos educativos preconizados.

EDUCAÇÃO N'OS MAIAS		
Personagens - Tipo	CARLOS	EUSEBIOZINHO
	Personagem d'Os <i>Maias</i> que corporiza a educação inglesa	Personagem d'Os <i>Maias</i> que corporiza a educação tradicional portuguesa
Modelo educativo adoptado	Modelo inglês (adepto de Thomas Arnold)	Modelo tradicional português (adepto da educação Trudescan)
Ação pedagógica	O inglês - Mr Brown	O abade - Castredo
Papel social a desempenhar	<i>Cartelista</i>	Tímido
Características do processo educativo	Defende a prática da ginástica Preconiza o contacto com a natureza e o desporto.	Defende o quietismo Preconiza a permanência em casa e a passividade
Método educativo	Disciplina Hábitos de Higiene Aprendizagem de línguas vivas: Inglês Compreensão	Super protecção Poucos hábitos de higiene Aprendizagem de línguas mortas: Latim Memorização
Resultado	Vigor, virilidade, saúde, destreza e beleza Regeneração da raça	Debilidade física, a doença e a falta de vigor e de destreza. Decadência da raça
Vitória simbólica	A vitória de Carlos sobre Eusebiozinho representa a supremacia de um modelo sobre o outro.	A derrota de Eusebiozinho representa a humilhação da educação seguida.

Ramalho Ortigão é outro arauto do modelo educacional inglês. E dá, como exemplo, os grandes estadistas ingleses que conservam o máximo vigor intelectual nas idades mais avançadas devido a uma justa distribuição do tempo em trabalhos intelectuais e em proporcionais exercícios físicos, salientando a aliança benéfica que se pode tirar entre a capacidade intelectual e o exercício muscular. Entende também que um sistema perfeito de educação compreende a cultura de todas as faculdades da nossa natureza física, intelectual e moral. Todas estas faculdades são solidárias. O desenvolvimento intelectual depende do desenvolvimento físico, assim como o desenvolvimento moral depende do desenvolvimento intelectual:

*É do harmónico equilíbrio perfeito dessas três ordens de faculdades — físicas, intelectuais e morais — que procedem os homens verdadeiramente superiores, os grandes homens úteis, os cidadãos prestáveis, únicos absolutamente dignos da gratidão da sociedade e do respeito dos seus semelhantes (Ortigão, *As Farpas*, tomo XV: 443-445).*

No seguimento desta ideia, Ramalho Ortigão refere que não existe erro mais fatal para o progresso que o de julgar a competência e a superioridade de um homem apenas considerando as manifestações artísticas ou literárias do espírito. Aliás, na base de um relatório oficial acerca do estado da educação na Grã-Bretanha, que tinha sido publicado em 1861, deduz-se que nas escolas inglesas onde a ginástica faz parte do currículo, alternando-se o tempo de estudo com os exercícios musculares, os alunos revelam progressos muito mais rápidos do que aqueles que empregam todo o tempo no estudo (Brás, 2006: 397).

E daqui faz o aviso que em Portugal os homens chamados a desempenhar as altas funções do Estado são recrutados preferencialmente entre as classes literárias, onde se verifica o perigo apontado devido à falta de uma educação harmónica. Por isso, considera indispensável para a solução dos negócios do Estado restabelecer nestas classes dirigentes o equilíbrio entre as faculdades intelectuais e as faculdades físicas.

4. CONCLUSÕES

Do estudo realizado podemos concluir que a nossa maneira de ver a educação não é genuinamente portuguesa. Torna-se evidente que a elite literária portuguesa foi contaminada pela força que se impunha da educação estrangeira (no caso em análise da educação inglesa). Esta filiação é de extrema importância dado o impacto que os autores em causa tiveram na sociedade portuguesa. A leitura das suas obras não é para deixar as pessoas indiferentes. Não se pretende uma leitura neutra. Pelo contrário. O que eles pretendem é despertar novas sensibilidades e, neste caso em particular, uma predisposição para abandonar o que é considerado caduco e ultrapassado e seguir o caminho da modernidade. Verifica-se um ataque claro à sociedade portuguesa e ao modelo educativo que a sustenta e, em contraposição, uma valorização do modelo inglês. Defende-se uma mudança da sociedade portuguesa e esta tem que ser feita em ruptura com a prática educativa tradicional.

Pelo exposto, queremos assinalar a complexa teia de relações que se estabelecem entre os países que têm como pano de fundo uma plataforma comum de intervenção social, política, cultural e educacional. Centrámos fundamentalmente esta nossa incursão na influência inglesa, se bem que, obviamente, esta influência não se esgote neste pequeno artigo. Alberto Ferreira (1980:20) mostrou bem o poder ascendente inglês: «Ninguém 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 esse acontecimento histórico bem como a Revolução Francesa determinam o nascimento das estruturas nacionais europeias e o advento duma nova classe no poder: a burguesia». Sendo a influência um processo que se estabelece quando existem condições de recepção e desejo de divulgação, houve, indubitavelmente, da parte da *intelligentsia* oitocentista, o interesse em difundir no nosso país o modelo educacional inglês. A educação dominante em Portugal mostrava-se com toda a evidência, velha e caduca, acelerando ainda mais a marcha da decadência. Neste campo de análise, emerge a importância concedida à ginástica que, ao incidir sobre o corpo, capacita-o, fá-lo funcionar de modo desejável. Importa assinalar que a ginástica e o desporto são nesses tempo práticas educativas

inovadoras e que se inscrevem no novo modo de fazer homens. Trata-se de um processo de incorporação de valores relacionados com a construção histórica e cultural do corpo, não estando à margem da comunidade e do tempo em que se habita. A desnaturalização do corpo mostra a incidência histórica em que ele é construído e as marcas dos processos educativos que são utilizados, conferindo materialidades diferentes, tornando-os úteis e produtivos. Um novo saber e poder investem o corpo, corrigem-no, aperfeiçoam-no, potencializam as suas capacidades, promovem uma vida mais saudável, com mais virilidade. O corpo torna-se, assim, uma fonte energética que precisa ser sabiamente governada (Brás, 2006:397-412). A nova sociedade em construção com a Revolução Liberal exige do corpo uma nova preparação que fuja ao modelo quietista incapacitante e gelatinoso. Foi neste contexto que se valorizou a educação inglesa e que se fez a apologia do que de meritório se fazia no estrangeiro. Uma vez que «não temos o *cricket*, nem o *football*, nem o *running*, como os ingleses» (Queirós, *Os Maias*: 309), era urgente transpor para o modelo educativo português o que de meritório se fazia no estrangeiro para dar, segundo a expressiva fraseologia queirosiana, «a um rapaz português um bocado de fibra do moço inglês» (Queirós, *Os Maias*: 309).

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, MICHAEL. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, Flávio e Silva, Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp.59-91). São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BERNSTEIN, BASIL. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BOURDIEU, PIERRE. *O poder simbólico*. Algés: Difel, 1989.
- 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.
- COELHO, ADOLFO. *Para a história da educação popular*. Lisboa: Gulbenkian, 1973.
- FERNANDES, ANTÓNIO TEIXEIRA. *Os fenómenos políticos. Sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.
- FERNANDES, ROGÉRIO. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Amadora: Livraria Bertrand, 1978.
- FERREIA, ALBERTO. *Estudos de cultura portuguesa do século XIX*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- FERREIA, ALBERTO. *Estudos de cultura portuguesa do século XIX*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- GARRETT, ALMEIDA. «Da Educação». In *Obras Completas* (vol. I) (pp. 669-747). Porto. Lello & Irmão Editores, 1963.
- GARRETT, ALMEIDA. *Viagens na minha terra* (3 vols). Monteiro, Ofélia Paiva (ed. coord.) Lisboa: Minerva do Comércio, (1993 [1846]).
- 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.
- MAYER; JONH. Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação. In: *Difusão mundial da escola*/ António Nóvoa e Jürgen Schriewer. – Lisboa: Educa, 2000, pp.15-32.
- MONTES MORENO. «La escuela moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana (1891-1934)». *Historia de la Educación*, nº 19, 2000, pp. 413-429.
- NÓVOA, ANTÓNIO & SCHRIEWER, JÜNGEN (COORD.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.
- NÓVOA, ANTÓNIO. *Histoire e comparaison (essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa, 1998.

- ORTIGÃO, RAMALHO A instrução pública. Julho-Agosto 1876. In: *As Farpas*. Tomo XV. - Porto: Clássica Editora, 1992, pp.443-45.
- POPKEWITZ, THOMAS. *Reforma educacional*. São Paulo: Artes Médicas, 1997.
- QUEIRÓS, EÇA. *Os Maias*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d [1888]).
- QUEIRÓS, EÇA. *Notas contemporâneas*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d [1909]).
- QUEIRÓS, EÇA. *Cartas de Inglaterra*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d).
- QUEIRÓS, EÇA. *Correspondência de Fradique Mendes*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d).
- QUEIRÓS, EÇA. *A tragédia da Rua das Flores*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d).
- QUEIRÓS, EÇA. *Crónica de Londres*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, (s/d).
- REIS, CARLOS. *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1997.
- SANTOS, DELFIM. *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: gráfica Lisbonense, 1946.
- SCHRIEWER, JÜRGEN.. Estados-modelos e sociedades de referência: Externalização em processos de modernização. In Nóvoa e Schriewer (eds.). *A difusão mundial da escola* Lisboa: Educa, 2000, pp. 103-120.
- SCHRIEWER, JUNGER. *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa, 2001.
- TORGAL, LUÍS REIS E VARGUES, ISABEL NOBRE. *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editor, 1984.
- VIÑAO FRAGO & ESCOLANO AGUSTÍN. *Currículo, espaço e subjectividade. A arquitectura como programa*. São Paulo: DP & A Editora, 1998.

NOTAS

¹ De facto, como lembra Carlos Reis, o escritor, ao viver num tempo e num espaço concretos, dialoga de diversas formas com a cultura e com o imaginário em que se acha inscrito, articulando elementos ficcionais com personalidades e cenários históricos (Reis, 1997: 82-83).

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS MECANISMOS DE EVOLUÇÃO DARWINISTA PARA OS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DE ZOOLOGÍA (1887-1907)

Bento Cavadas

bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém, Portugal

INTRODUÇÃO

A publicação, em 1859, da 1.^a edição da obra paradigmática de Darwin, *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, exacerbou o debate sobre a origem das espécies. Darwin (1859), nesse livro revolucionário, procurou essencialmente provar que as espécies são o resultado da evolução, por ramificações, a partir de um ancestral comum. Defendeu que esse processo ocorreu principalmente através de um mecanismo evolutivo, a seleção natural². Essas ideias, ao longo dos séculos XIX e XX, originaram um intenso debate em vários quadrantes sociais, mas principalmente no académico, refletindo-se inevitavelmente nos manuais escolares de ciências. Essa disputa, longe de estar terminada, recuperou no século XXI um novo fôlego cuja máxima expressão é o aceso debate, nos EUA, entre os evolucionistas e os criacionistas, com repercussão nos manuais escolares (Scott, 2009). Este tipo de controvérsias científicas constituem momentos cruciais na história da evolução do conhecimento que importa conhecer e compreender enquanto instrumento privilegiado para a apreensão do processo de evolução das teorias (Amador, 2009). Portanto, o estudo da expressão do darwinismo nos manuais escolares, tanto do passado como nos contemporâneos, continua relevante.

Os manuais escolares são uma fonte privilegiada de acesso à História da Ciência e contribuem para a compreensão do processo de construção histórica do *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997) da Biologia. Por outro lado, os manuais, na linha de pensamento de Chervel (1991) de que «o estudo dos conteúdos efetivamente ministrados é a tarefa principal do historiador das disciplinas» (p. 77), são um instrumento de acesso privilegiado a esses conteúdos porque mostram como evoluiu o conhecimento de um determinado conceito ou fenómeno científico e permitem aferir as preferências dos autores por uma determinada teoria ou modelo científico, em detrimen-

to de outro. São, ainda, um meio onde confluem influências sociais e culturais, assim como as controvérsias que moldaram o ensino das ciências ao longo do tempo, como é o caso das teorias da origem das espécies. Skoog (1979) foi dos primeiros estudiosos de manuais de ciências a espelhar essas ideias, ao afirmar que como essas obras são um importante determinante do currículo que é efetivamente ensinado, um modo de avaliar se as teorias da origem das espécies foram ministradas ou negligenciadas no passado é analisar o conteúdo dos manuais escolares de ciências.

No contexto português, Abreu (s.d.) alerta que é urgente reforçar o ensino da evolução nas escolas para evitar a desinformação dos alunos sobre essa temática. Na mesma linha de pensamento, Faria e Pereira (2009) avisam que o ensino da evolução no sistema educativo nacional centra-se na história das teorias evolucionistas. Sendo assim, uma compreensão mais ampla dessa história, que constitui um exemplo paradigmático da evolução da própria natureza da ciência, pode conduzir a uma abordagem diferente das teorias da origem das espécies, principalmente do ensino da evolução, enquanto componente central de qualquer currículo de ciências.

Nesse enquadramento, o objetivo deste estudo é mostrar a transposição didática (Chevallard, 1991) dos mecanismos do evolucionismo darwinista para os manuais escolares de Zoologia do ensino liceal português, publicados entre 1887 e 1907. Essas datas correspondem, respetivamente, ao ano da publicação do primeiro e do último manual analisado, constituindo um intervalo de tempo de trinta anos que se considera como suficiente para espelhar a evolução das próprias ideias darwinistas no sistema liceal português, no momento crucial da transição do século XIX para o século XX.

1. SINOPSE DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS TEORIAS DA ORIGEM DAS ESPÉCIES NOS MANUAIS DO PASSADO

A nível internacional, principalmente no contexto anglófono, foram elaborados alguns estudos sobre a expressão das teorias da origem das espécies, em especial do darwinismo, nos manuais escolares do passado. Williams (2008) determinou que, no Reino Unido, apesar de alguns manuais publicados entre as décadas de 1950 e 1960 misturarem crenças religiosas com o ensino da evolução, predominaram os factos exclusivamente científicos e as referências à influência das entidades divinas desapareceram progressivamente. Porém, é nos EUA que a controvérsia criacionista/evolucionista tem gerado o debate mais acentuado (Scott, 2009). Essa disputa foi o motor para alguns estudos sobre a apresentação do evolucionismo em manuais escolares de Biologia do ensino secundário dos EUA, realizados por Rosenthal (1985), Larson (1987) e Skoog (1979, 1984). Esses autores determinaram, essencialmente, que a extensão dada às ideias darwinistas nos manuais aumentou à medida que a própria ciência evolucionista se desenvolveu, contudo, em certos períodos históricos, a apresentação do evolucionismo foi limitada pela influência de apologistas de perspectivas criacionistas da origem das espécies.

No contexto ibérico, Jiménez Aleixandre (1994), num estudo sobre obras mais contemporâneas, debruçou-se sobre a abordagem ao evolucionismo em alguns manuais espanhóis publicados na década de 80 do século XX. Contudo, destaca-se a produção de Hernández Laille (2010), que analisou a expressão do darwinismo em

espanhóis e ingleses publicados entre 1870 e 1902. Nas escolas secundárias espanholas, no período conhecido por Alta Restauração, Hernández Laille (2010) constatou que «la enseñanza del darwinismo fue muy heterogénea» (p. 129), pois foi realizada por professores que eram autores de manuais tanto «darwinistas como creacionistas, concordistas o antidarwinistas» (p. 129). Porém, também determinou que os manuais escolares darwinistas tiveram uma forte expressão na última década do século XIX e nos primeiros anos do século XX, tanto em Espanha como em Inglaterra. A investigadora alertou ainda para a importância da continuação do estudo:

(...) de como se introdujo la teoría de la evolución de Darwin a la luz de los manuales escolares en los diversos institutos de segunda enseñanza y universidades, tanto españolas ce inglesas como de otros países, y cuáles fueron las similitudes y diferencias en este ámbito educativo desde el siglo XIX hasta nuestros días. (p. 363)

Quanto à introdução do darwinismo em Portugal, mais propriamente no ensino universitário, Almaça (1999), Pereira (2001) e Sacarrão (1985) mostraram que ocorreu timidamente, sem grandes sobressaltos, ao contrário do que aconteceu em Espanha e em outros países europeus. Em Espanha, o ensino de ideias opostas às defendidas pelo dogma católico levou, como aferiu Hernández Laille (2010) à «expulsión de la universidad de numerosos profesores defensores del darwinismo» (p. 357). Pelo contrário, no meio académico português, embora com pouco relevo, os temas evolucionistas estiveram presentes nos concursos para docentes no plano universitário do século XIX (Almaça, 1999).

Se, no meio universitário nacional, a introdução lenta, embora tranquila, do darwinismo, não sofre dúvidas, a consciência de que a sua introdução no ensino liceal carece ainda de mais estudos conduziu a que, neste trabalho, se contribuísse com um aprofundamento da investigação sobre essa temática. O objetivo geral desta investigação é aprofundar a análise da expressão do darwinismo nos manuais, abordada em outros trabalhos (Cavadas, 2009, 2010), focando-a no enquadramento teórico do conceito de transposição didática. O objetivo específico é centrar esse estudo na transposição dos mecanismos de evolução darwinista para os manuais escolares de Zoologia publicados em 1887 e 1907, usando o livro *On the Origin of Species* (Darwin, 1859)³ como obra de referência científica.

2. METODOLOGIA

Este trabalho seguiu uma abordagem de investigação de natureza qualitativa, assente na técnica de análise de conteúdo, por se considerar a mais adequada ao estudo exploratório visado. Essa análise foi influenciada pelo conceito que Chevallard (1991) designou «transposição didática», na medida em que se procurou mostrar como os autores transformaram os conhecimentos científicos, ou seja, o «savoir savant» (p. 15), e as linhas programáticas, isto é, o «savoir à enseigner» (p. 15), sobre o darwinismo, em discurso textual nos manuais escolares. Após os programas estarem consolidados, inicia-se o processo que Chevallard (1991) designou de transposição didática interna: «dorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence: celui de la transposition didactique *interne*» (p. 37 ; Sublinhado no original). Neste estudo, o discurso textual dos manuais escolares é entendido como um dos possíveis mediadores nesse processo de transposição didática interna

entre o programa e o saber que será efetivamente transmitido aos alunos, ou seja, o «savoir enseigné» (p. 15) pelos professores no espaço escolar. Para cumprir os objetivos propostos, a investigação dividiu-se em quatro fases:

a) A 1.^a fase, heurística, consistiu na seleção, recolha ou localização dos manuais escolares de Zoologia a analisar no âmbito das publicações do período considerado.⁴ Essa pesquisa levou à constituição de um corpo de análise (Quadro I), restringido às primeiras edições dos manuais escolares publicados entre 1887 e 1907, que inclui as três obras mais representativas do período considerado (Cavadas, 2008).

Quadro I. Corpus de manuais escolares analisados.

Manuais escolares				
Ano	Título	Autor(es)	Ano / Classe	Editora
1887	<i>Elementos de Zoologia</i>	Amado e Leite	4.º e 6.º anos	Typographia Mattos Moreira
1890	<i>Elementos de Zoologia</i>	Lemos	4.º e 5.º anos	Lemos e C. ^a Editores
1907	<i>Lições de Zoologia</i>	Aires	6. ^a e 7. ^a classes	Livraria Escolar – Cruz & C. ^a

b) A 2.^a fase foi destinada à conceção da grelha de análise a partir de uma lista de tópicos apresentada por Skoog (1979) num estudo sobre a evolução em manuais escolares do ensino secundário dos EUA. A grelha centrou-se em categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994), estruturadas em torno dos mecanismos de evolução, entendidos como as condições ou os processos que a promovem. Essas categorias foram a adaptação, a variabilidade, as correlações de crescimento, a hereditariedade, a seleção natural e a concorrência vital, a seleção sexual e o isolamento geográfico⁵.

c) A 3.^a etapa consistiu na determinação da presença/ausência de cada um dos mecanismos anteriores nos manuais, assim como na análise comparativa da sua transposição didática para essas obras.

d) A 4.^a e última fase consistiu no processamento e no registo dos dados obtidos.

3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO DARWINISMO PARA OS MANUAIS DE ZOOLOGIA

Os programas escolares são um dos reflexos da transposição didática externa. A análise dos programas escolares de Zoologia de 1886⁶, 1889⁷ e de 1905⁸, que guiaram, respetivamente, a elaboração dos três manuais analisados (Amado e Leite, 1887; Lemos, 1890; Aires, 1907), mostrou que tiveram em comum o facto de não indicarem diretamente o estudo da origem das espécies e, conseqüentemente, do darwinismo (Cavadas, 2009). Essa lacuna não surpreende porque Sacarrão (1985) afirmou claramente que «era fácil fabricar e impor programas e métodos de ensino para se fazer o silêncio e aumentar a indiferença acerca da evolução e do problema da origem e evolução do homem» (p. 12). Não obstante esse vazio, os autores dos manuais elaborados em consonância com esses programas abordaram a origem das espécies.

Uma das primeiras abordagens à origem das espécies, o criacionismo, foi defendida por Júnior (1859, 1860) nos primeiros manuais publicados diretamente para o ensino liceal

de Zoologia em Portugal. Essa perspectiva vigorou maioritariamente durante aproximadamente 30 anos, como comprovam os manuais *Elementos de Zoologia* de Amado e Leite (1887), nos quais se pode comprovar que ainda vinculam e defendem essa suposição sobre a origem das espécies:

Tendo percorrido todos os graus da escala animal, desde os organismos microscópicos, que mal se podem distinguir pelos meios de amplificação mais aperfeiçoados, seres, que tem uma organização tão simples, que são, por assim dizer, gotas infinitamente pequenas da matéria viva, sem diferenciação alguma morfológica ou funcional, até ao Homem, coroa e remate da criação, observámos numerosíssimas formas, variadíssimos mecanismos para o exercício das funções, que caracterizam os animais (p. 243).

A defesa da ideia de que o ser humano era a obra principal da criação também se encontra, com alguma frequência, em manuais criacionistas espanhóis da mesma época, como a obra *Elementos de Historia Natural*, de Félix Sánchez Casado, publicada em 1882, na qual chegou a defender que o ser humano «era considerado miembro de «un reino aparte en la creación»» (Hernández Laille, 2010, p. 227). De facto, nos manuais espanhóis, a apresentação dessa perspectiva pautou muitas obras do final do século XIX usadas nas escolas do ensino secundário, pois Hernández Laille (2010) aferiu que 50% dessas escolas acolheram «profesores de ciencias naturales que eran autores de manuales escolares de su asignatura que defendían el creacionismo» (p. 129). Essa perspectiva fixista sobre a origem das espécies, segundo Amado e Leite (1887), assentava em dois pilares:

- 1.) *Cada espécie provem de um ou mais indivíduos (reprodução sexual) primitivos, que foram criados, ou gerados espontaneamente.*
- 2.) *As espécies são invariáveis, isto é, desde a criação do primeiro indivíduo, até à destruição do último, a espécie conserva os mesmos caracteres, através do tempo e do espaço (Amado e Leite, 1887, p. 4).*

Apesar de simpatizantes do criacionismo, Amado e Leite (1887) também abordaram o transformismo⁹ das espécies, afirmando que as crenças em torno do fixismo não encontraram eco em alguns naturalistas:

Outros naturalistas consideram as espécies como um conjunto de indivíduos semelhantes, que se reproduzem dando origem a outros indivíduos semelhantes, mas julgam que as espécies são variáveis e transitórias; os indivíduos, que as compõem, são suscetíveis de se transformarem no decurso de séculos, de modo que as espécies são ciclos de geração, correspondendo a determinadas condições de existência, conservando, enquanto estas não mudam, uma certa constância nos caracteres essenciais (p. 5, Sublinhado no original).

Amado e Leite (1887) reforçaram que essa teoria, sustentada por diversos naturalistas e filósofos, «adquiriu maior importância n'estes últimos tempos, desde que se divulgaram os trabalhos de Ch. Darwin» (p. 5). Porém, apesar de terem apresentado, concomitante, o criacionismo e o transformismo, não se pode classificar a sua obra, de acordo com a tipologia de Hernández Laille (2010), como «manual concordista» (p. 129), pois apresentaram essas perspectivas como antagónicas e não tentaram conciliar a ciência e a fé aquando da explicação da origem das espécies¹⁰. No entanto, apesar da apresentação dos argumentos a favor do transformismo, os autores alertaram:

Devemos todavia reconhecer que a doutrina do transformismo, mesmo depois de elucidada pelo princípio da seleção natural, é uma hipótese brilhante, mas ainda não tem uma demonstração suficiente (p. 7).

Esta afirmação provavelmente resulta de, na época, Amado e Leite estarem a par da controvérsia em torno de alguns fundamentos do darwinismo. Em consequência, acautelaram-se afirmando que a seleção natural, apesar de coerente, não é directamente demonstrável¹¹. Todavia, essa ressalva não surpreende, pois os autores revelaram afeição pelo criacionismo.

A última década do século XIX trouxe uma inflexão nessa tendência nos manuais portugueses, com o aparecimento de autores darwinistas. O manual de Lemos (1890) inverteu essa propensão criacionista ao privilegiar as ideias transformistas de Lamarck, Étienne Geoffroy Saint-Hilaire e Charles Darwin de que as espécies não correspondiam a criações isoladas, mas podiam se converter noutras. O autor rejeitou a doutrina da imutabilidade, considerando-a «evidentemente falsa»¹², argumentando que ocorrem «modificações importantíssimas que todos os dias se passam aos nossos olhos, quer nos animais domésticos, quer nas plantas cultivadas», e advogando que «ficariam inexplicados os factos de desaparecimento de alguns animais fósseis» (p. 269). Para este autor, o transformismo pressupõe que longe de serem tipos fixos e invariáveis, as espécies podem, sob a acção de diferentes causas e num período mais ou menos longo «transformar-se noutras de organização mais perfeita» (p. 269). Portanto, pode-se considerar que este foi o primeiro manual português a defender o transformismo, para o qual concorreram substancialmente as ideias darwinistas¹³. De facto, o discurso de Lemos (1890) foi imbuído do positivismo materialista, uma doutrina filosófica que acreditava não existirem forças divinas na natureza, mas apenas matéria.

Um aspecto que importa salientar é o facto de os autores anteriores terem abordado essas temáticas embora não fossem prescritas directamente pelos programas. O mesmo aconteceu com Aires (1907), que chegou inclusivamente a justificar a apresentação do transformismo: «Exigindo a hereditariedade e a adaptabilidade, o programa refere-se implicitamente ao transformismo, que é uma consequência imediata daqueles princípios. Por isso expomos aqui umas ligeiras noções sobre essa teoria» (p. 171). Contudo, alertou que o transformismo não se devia confundir com lamarckismo ou darwinismo, porque essas correntes apenas se dedicavam a apresentar as causas dessas transformações:

Para o lamarckismo, o motivo das transformações dos seres vivos reside principalmente nas variadas acções que o meio exerce sobre eles; o darwinismo explica essas transformações sobretudo por uma espécie de escolha dos indivíduos, efectuada não pelo homem, como na seleção artificial, mas pela natureza e chamada por isso seleção natural (pp. 173-174.)

Esta clara aproximação de Aires ao evolucionismo, cujo objectivo definiu como mostrar que as espécies do passado, longe de serem fixas e imutáveis, se transformam noutras, foi apoiada através de várias evidências em defesa dessa ideia.¹⁴ Uma síntese do estudo comparativo da transposição didáctica dessas evidências, organizadas em torno dos mecanismos da evolução darwinista apresentados pelos autores dos manuais analisados, foi reunida no Quadro II.

Quadro II. Mecanismos da evolução darwinista apresentados em manuais de Zoologia do ensino secundário publicados entre 1887 e 1907.

1. Mecanismos da evolução darwinista	Manuais escolares		
	Amado e Leite (1887)	Lemos (1890)	Aires (1907)
1.1. Adaptação	√		√
1.2. Variabilidade	√	√	√
1.3. Correlações de crescimento		√	√
1.4. Hereditariedade	√	√	√
1.5. Seleção natural e concorrência vital	√	√	√
1.6. Seleção sexual		√	√
1.7. Isolamento geográfico			√

Presença Ausência

De acordo com os dados do quadro anterior é evidente uma maior prevalência de mecanismos de evolução darwinista à medida que os manuais se sucedem: o manual de Amado e Leite (1887) apresenta apenas quatro, o de Lemos (1890) cinco e o de Aires (1907) sete mecanismos. Possivelmente, essa diferença acompanhou o desenvolvimento do próprio conhecimento sobre a evolução e as ideias darwinistas. De seguida, apresenta-se uma análise comparativa da transposição didáctica de cada um dos mecanismos da evolução considerados.

4. MECANISMOS DA EVOLUÇÃO DARWINISTA

4.1. ADAPTAÇÃO

A adaptação ao meio foi referida por Amado e Leite (1887), em estrita relação com a hereditariedade, como potenciadora do processo de seleção natural, na medida em que os indivíduos menos adaptados seriam derrotados na luta pela existência. Essa transposição do processo de adaptação ligado ao de seleção natural expressou correctamente as ideias de Darwin (1859):

The slightest advantage in one being, at any age or during any season, over those with which it comes into competition, or better adaptation in however slight a degree to the surrounding physical conditions, will turn the balance (p. 468).

O mecanismo de adaptação também foi bastante vincado no manual de Aires (1907), pois destinou um capítulo a explicá-lo. Defendeu que a adaptação, ou seja o «ajustamento (...) do organismo às respectivas funções explica as suas conformações e estruturas» (p. 161), contudo, não o ligou convenientemente ao mecanismo de seleção natural. Aliás, num enquadramento lamarckista, manifestou a crença de que a matéria viva era plástica, parecendo possuir a propriedade, que dominou de «adaptabilidade», de se moldar ao meio. Essa propriedade conduzia a que os caracteres dos seres vivos estivessem geralmente adequados às suas condições vitais e que exercessem as suas funções com o mínimo de esforço, «como se tivessem sido criados para viverem no meio em que realmente se encontram» (p. 161). Como Bowler (1992) salientou, Darwin, assim

como outros naturalistas, viram nesses fenómenos um exemplo evidente da acção da selecção natural, constituindo um bom exemplo de que os mesmos fenómenos podem ser interpretados de forma distinta, de acordo com o quadro teórico de análise.

4.2. VARIABILIDADE

A variabilidade foi um mecanismo apresentado por todos os autores como promotor da evolução. Lemos (1890) centrou o seu discurso na distinção entre os tipos de variações, distinguindo as variações acidentais, ou seja, os caracteres que não são comuns na respectiva espécie, das permanentes, isto é, os caracteres que existem em muitos indivíduos da mesma espécie. Essas modificações na forma dos animais dão origem a variedades. Cogitando sobre o conceito de variedade, Amado e Leite (1887) afirmaram que, para Darwin, «a variedade é uma espécie em vias de formação» (p. 6), em concordância com as afirmações deste naturalista: «varieties are species in the process of formation, or are, as I have called them, incipient species» (p. 111). Mencionaram que, na acepção de Darwin, a causa da variabilidade é a selecção natural, embora, segundo Bowler (2003), Darwin tivesse sugerido que a reprodução sexual estava na origem da variabilidade: «Darwin believed that there was a source of new variations as a result of the disturbing influence of a changed environment upon the reproductive system.» (p. 160) As reflexões de Darwin (1859) sobre esse assunto conduziram-no a suspeitar que a variabilidade na descendência resultava de alterações ocorridas no sistema reprodutivo dos progenitores, contudo reconheceu que «but why, because the reproductive system is disturbed, this or that part should vary more or less, we are profoundly ignorant» (p. 132). Portanto, Darwin (1859), reconheceu «our ignorance of the cause of each particular variation» (p. 131), e nunca conseguiu explicar cabalmente a origem da variabilidade.

Consciente desse vazio explicativo, Aires (1907) abordou a variabilidade, mas apenas enquanto lacuna do darwinismo, indicando que Darwin se limitou a explicar que «a matéria viva tem por propriedade fundamental a variabilidade, e portanto que os seres vivos diferem uns dos outros por particularidades mais ou menos consideráveis» (p. 177). Embora o darwinismo fosse muito coerente, essa importante lacuna no seu corpo explicativo punha em causa a compreensão cabal do processo de selecção natural, pois este apenas pode actuar em indivíduos da mesma espécie porque, dentro de um padrão de características comuns, possuem algumas diferenças individuais. Aires (1907), devido a essas lacunas, deu a entender que o lamarckismo continuou a angariar apoiantes, ao defender que as variações dos seres vivos são uma consequência da acção do meio, auxiliado pela selecção natural, pela segregação e por outros factores de transformação, e que essas variações são transmitidas à descendência¹⁵.

4.3. CORRELAÇÕES DE CRESCIMENTO

Darwin (1859) explicou o mecanismo de correlações de crescimento indicando que «when slight variations in any one part occur, and are accumulated through natural selection, other parts become modified.» (p. 143). Esse mecanismo foi transposto de forma similar por Lemos (1890), o qual advogou que «introduzindo-se qualquer modificação num órgão, e acumulando-se por selecção, se modificarem outros órgãos por consequência ne-

cessária» (p. 273). Para Lemos (1890), são as modificações sucessivas que ocorrem numa dada espécie que vão dar origem, paulatinamente, a outra espécie, e não modificações bruscas que ocorrem somente num carácter mais ou menos importante. Essa constatação foi de encontro ao gradualismo, ou seja, à importância de variações muito pequenas para a evolução, tal como Darwin (1859) postulou. Ao contrário de Lemos (1890), Aires (1907) não se limitou a explicar o significado das correlações de crescimento, mas complexificou essa argumentação associando-as ao processo de adaptação:

(...) os animais possuem a propriedade de modificarem-se sob a influência das variações do meio (...) graças à correlação dos órgãos, cada modificação reflecte-se mais ou menos profundamente no resto do organismo e produz por vezes alterações inesperadas (p. 169).

Aires (1907) ainda vincou que os processos de adaptação e de correlações do crescimento não foram apenas identificados em animais, mas também em plantas, indo de encontro aos exemplos de Darwin (1859) sobre esse assunto.

4.4. HEREDITARIEDADE

Darwin (1859) perspectivou a hereditariedade como coadjuvante da seleção natural, como mostram as suas palavras: «the nature of the affinities of all organic beings may be explained (...) through inheritance and the complex action of natural selection» (pp. 128-129). Na primeira edição da sua obra-prima, o processo hereditário defendido por Darwin (1859) para os animais domésticos, e transposto para o meio natural, aproximou-se das concepções lamarckistas: «there can be little doubt that use in our domestic animals strengthens and enlarges certain parts, and disuse diminishes them; and that modifications are inherited» (p. 134).¹⁶ Analogamente, o modo de funcionamento da hereditariedade foi transposto por Lemos (1890) num enquadramento lamarckista da transmissão dos caracteres à descendência:

1.º Se o indivíduo não foi modificado por causas especiais que actuaram durante o seu desenvolvimento ou depois do nascimento, tende a reproduzir na prole a sua imagem quase exacta; 2.º Se o indivíduo sofreu qualquer modificação, tende a reproduzir esse carácter na geração (p. 270).

Portanto, Lemos (1890) advogou que as modificações ocorridas durante o desenvolvimento embrionário ou após o nascimento são transmitidas à descendência. Esse processo hereditário de cariz lamarckista também foi referido por Aires (1907), quando afirmou que as adaptações adquiridas pelos indivíduos são transmitidas e acumuladas nos seus descendentes, através da hereditariedade desses caracteres¹⁷.

Os autores do século XIX, como Lemos (1890), tiveram muita dificuldade em explicar o modo de funcionamento do processo de hereditariedade, embora descrevessem as suas consequências. Contudo, esse autor referiu que existem certas causas que imprimem uma determinada direcção à hereditariedade, como a concorrência vital. A seleção natural darwinista também foi identificada por Lemos (1890) como tendo uma forte influência sobre a hereditariedade¹⁸ e, fechando o ciclo, Amado e Leite (1887) indicaram que a hereditariedade é, por sua vez, promotora do processo de seleção natural, na medida em que os organismos mais adaptados prevaleceriam na luta pela existência, transmitindo as suas características à descendência, através de processos lamarckistas.

No início do século XX, Aires (1907) acrescentou mais algumas ideias ao modo de funcionamento da hereditariedade, ao explicar que exercia a sua acção em dois tipos de caracteres, os inatos, herdados a partir dos progenitores, e os adquiridos, resultantes da influência do meio, do exercício ou da inacção dos órgãos. Quanto aos primeiros, referiu que a hereditariedade exerce uma função conservadora, pois «tende a manter os caracteres inatos e a transmiti-los aos seus descendentes» (p. 170). Aqui distinguiu a «hereditariedade imediata» (p.170), ou seja, o processo que transmite os caracteres directamente de pais para filhos, da «hereditariedade mediata» (p. 170), isto é, aquela em que os caracteres se conservam latentes, aparecendo somente em gerações posteriores, e que é a responsável pelos caracteres atávicos¹⁹. No que diz respeito aos segundos, advertiu que «actualmente não se conhecem provas irrefutáveis da hereditariedade dos caracteres adquiridos», contudo, asseverou que «a hipótese daquela hereditariedade explica satisfatoriamente os notáveis efeitos de adaptação» (p. 172). Do mesmo modo, considerou que também explicava a origem dos órgãos vestigiais, cruzando-se, portanto, com o pensamento de Darwin (1859), que atribuía a sua génese a um processo hereditário de desuso: «I believe that disuse has been the main agency; that it has led in successive generations to the gradual reduction of various organs, until they have become rudimentary.» (p. 454)

Apesar de atribuir à hereditariedade dos caracteres adquiridos, associado ao mecanismo de adaptação, um grande poder explicativo do evolucionismo, Aires (1907) reforçou as suas dúvidas sobre esse processo quando afirmou que «a hereditariedade oferece considerável resistência à invasão dos caracteres adquiridos, mantendo pelo contrário os inatos com uma certa persistência» (p. 171). Esta afirmação pode indiciar que conhecia os trabalhos de Weissmann (1889), um forte apologista do darwinismo.²⁰

Contudo, o manual de Aires (1907) revela, sem dúvida, uma aproximação à hereditariedade dos caracteres adquiridos. Este caso é um bom exemplo de como o processo de transposição didáctica da nova informação científica para os manuais é demorado. Esse atraso poderá ter sido provocado pela forte ligação dos naturalistas portugueses às obras científicas francesas. Os investigadores franceses ficaram ligados ao lamarckismo mais tempo do que os seus colegas anglófonos e, salvo raras excepções, não havia darwinistas em França na primeira metade do século XX (Lepeltier, 2009; Avelar, Matos & Rego, 2004). Portanto, dado o provável acesso de Aires a informação zoológica francófona, é natural que se tivesse aproximado dessas perspectivas.

4.5. SELEÇÃO NATURAL E CONCORRÊNCIA VITAL

O método que Darwin usou para explicar ao leitor o modo de funcionamento da seleção natural foi aclarar primeiro como é que a seleção artificial funcionava e, de seguida, esclarecer que há um processo equivalente na natureza que adapta as espécies ao seu meio ambiente (Bowler, 2003). De forma análoga, todos os autores aludiram a ideias da seleção artificial para apoiar o discurso argumentativo sobre a seleção natural. Outra estratégia que Darwin (1859) usou para defender o seu ponto de vista evolutivo foi associar a explicação do mecanismo de seleção natural ao processo de luta pela vida, sintetizando-os da seguinte forma:

(...) if variations useful to any organic being do occur, assuredly individuals thus characterised will have the best chance of being preserved in the struggle for life; and from the strong principle of inheritance they will tend to produce offspring similarly characterised. This principle of preservation, I have called, for the sake of brevity, Natural Selection (p. 127).

Fazendo correctamente a transposição didáctica dessas ideias, todos os autores ligaram o processo de seleção natural, ou de sobrevivência dos mais aptos, ao de concorrência vital²¹. A esse respeito, Amado e Leite (1887) resumiram o modo como a seleção natural funciona começando por afirmar que, numa mesma espécie, há indivíduos com características diferentes; os indivíduos com características favoráveis «para alcançarem a vitória n'esta luta pela existência seriam os escolhidos» (p. 6; Sublinhado no original). Referiram que, ao longo do tempo, com o auxílio da hereditariedade, essas diferenças vão se acentuando, transpondo o seguinte pensamento de Darwin (1859): «natural selection, also, leads to divergence of character» (pp. 127-128). Desse modo, passam de diferenças individuais a variedades, destas a raças e, por fim, a novas espécies. Também transpuseram correctamente para o meio natural as ideias de Darwin (1859) sobre o processo de divergência de caracteres sob acção humana: «As the differences become greater, the inferior animals with intermediate characters, being neither very swift nor very strong, will have been neglected, and will have tend to disappear.» (p. 112), ao afirmarem que conduz a que as formas intermediárias tendessem a desaparecer.

Lemos (1890) e Aires (1907) descreveu esse mecanismo de forma semelhante à usada por Amado e Leite (1887), afirmando que o início de uma nova espécie parte de uma modificação qualquer na espécie original; se esses novos caracteres apresentarem uma vantagem, os indivíduos que os possuem, em virtude da hereditariedade, reforçada pela seleção sexual, transmitem-nos às gerações seguintes. Depois de várias gerações, a soma das pequenas modificações é suficiente para se considerar como uma nova espécie a variedade da espécie original²²; essa, por sua vez, pode conduzir pelos mesmos mecanismos a outra espécie. Portanto, salientaram um dos principais pressupostos do darwinismo: «Only those variations which are in some way profitable will be preserved or naturally selected» (Darwin, 1859, p. 117), transpondo correctamente a linha de pensamento de Darwin sobre a persistência das variações favoráveis, promovida pela seleção natural. Aires (1907) fez uma síntese clara dessas ideias:

A transformação das espécies baseada na seleção natural e secundariamente auxiliada pela segregação dos grupos em via de se formarem, e em geral pelas acções modificadoras do meio, constitui o darwinismo, tal como Darwin o apresentou (p. 176).

Aires (1907) considerou que a luta pela existência, ou concorrência vital, actua desde o estado embrionário até à idade adulta de um ser vivo, indo de encontro à argumentação de Darwin (1859): «that every single organic being (...) lives by a struggle at some period of its life» (p. 66). O autor indicou que a concorrência vital, causada por fenómenos como as más condições climáticas, a competição por alimentos ou lutas contra os inimigos, podem levar à morte precoce, inviabilizando a reprodução de um determinado organismo, tal como Darwin (1859) postulou. Aires (1907) forneceu vários exemplos de vantagens nessa competição, como a cor ou outros caracteres miméticos que permitem apanhar as presas ou a ocultação dos predadores, ou a migração,

quando o clima se encontra impróprio. Venceu que nessa luta pela existência «em todos os casos a vitória pertencerá aos mais favorecidos, sob o ponto de vista da forma especial que toma a luta em cada caso particular, isto é, aos mais aptos» (p. 175)²³, os quais passariam a transmitir os seus caracteres aos descendentes, acompanhando as reflexões de Darwin (1859):

Owing to this struggle for life, any variation, however slight and from whatever cause proceeding, if it be in any degree profitable to an individual of any species, in its infinitely complex relations to other organic beings and to external nature, will tend to the preservation of that individual, and will generally be inherited by its offspring (p. 61).

Porém, apesar de Aires (1907) espelhar grande parte do pensamento darwinista, o conjunto de objeções anteriormente referidas a essa teoria, e especificamente à seleção natural, levaram a que concluisse que não é um mecanismo consensual para a transformação das espécies. Inclusivamente, numa nota de rodapé informou que Pfeffer defendeu que «a seleção natural, longe de levar à transformação das espécies, tem por efeito manter fixo o número e os caracteres dos seus representantes» (p. 177). Este discurso é uma forte evidência da influência do eclipse do darwinismo sobre o pensamento evolucionista de Aires.

4.6. SELEÇÃO SEXUAL

Darwin (1859) dedicou bastante atenção à seleção sexual, enquanto mecanismo evolutivo com uma ação paralela à da seleção natural. O fulcro do seu pensamento assentou «not on a struggle for existence, but on a struggle between the males for possession of the females» (p. 88). Esse mecanismo foi transposto com pouca profundidade pelos autores dos manuais, embora investigadores como Bowler (1992) tenham afirmado que «the key to transmutation was the creative power of sexual reproduction» (p. 159). Lemos (1890) limitou-se a indicar que a seleção sexual, enquanto escolha natural dos reprodutores entre os vencedores das lutas dos machos para a posse das fêmeas, é um dos mecanismos mais importantes ao serviço da seleção natural. De forma semelhante, Aires (1907) abordou indirectamente esse fenómeno ao afirmar que «as fêmeas pertencerão aos machos mais vigorosos ou aos de cores ou canto mais sedutores» (p. 175) e que a luta dos machos para a conquista das fêmeas é um importante exemplo da concorrência vital. Directamente, abordou a seleção sexual apenas numa curta nota de rodapé, na qual mencionou que «a seleção respeitante aos caracteres sexuais secundários recebeu de Darwin a designação de seleção sexual» (p. 176). Esta abordagem incipiente à seleção sexual pode dever-se ao facto de estar intimamente ligada às questões da reprodução dos organismos que, segundo Sacarrão (1985), constituía um tema particularmente sensível.

4.7. ISOLAMENTO GEOGRÁFICO

O contributo do isolamento geográfico para o processo de seleção natural foi considerado por Darwin (1859) como «an important element in the process of natural selection.» (p. 104) Seguindo essa linha de pensamento, Aires (1907) transpôs o isolamento geográfico como um coadjuvante ao processo de formação de novas espécies. Para Aires (1907) a génese das espécies será facilitada se houver uma segregação das novas raças formadas a partir de uma espécie original, isto é, se existirem barreiras geológicas,

como montanhas ou rios, que promovam um isolamento geográfico, evitando o seu cruzamento. O isolamento geográfico, apesar da sua importância para o processo de especiação, não foi abordado pelos restantes autores.

CONCLUSÃO

Este trabalho mostra que os manuais escolares evoluíram de um discurso caracterizado por curtas referências aos mecanismos da evolução darwinista para uma complexidade argumentativa progressiva, o que indicia que os seus autores se foram acercando paulatinamente dos fundamentos do darwinismo e da evolução das espécies.

Dos autores analisados, constatou-se que Amado e Leite (1887) revelaram uma tendência criacionista, embora não deixassem de apresentar as ideias evolucionistas e, essencialmente, as darwinistas, com imparcialidade. Em contrapartida, Lemos (1890) e Aires (1907), ambos docentes universitários, foram acérrimos defensores do evolucionismo, reflectindo nos manuais escolares do ensino liceal a entrada lenta, mas pacífica, dessa teoria da origem das espécies no meio universitário, e evidenciando uma forte influência do positivismo spenceriano. Essa posição foi clara e manifesta no primeiro autor, com afirmações que declararam inequivocamente que considera o criacionismo como uma concepção sem fundamento. Por seu lado, Aires (1907) destacou-se por ter apresentado a maior tipologia de mecanismos e de provas da evolução, reflectindo, provavelmente, quer o acesso a mais documentação sobre a temática, quer a maior profundidade com que o tema era conhecido no seu meio universitário. Todavia, foi notória a sua susceptibilidade às lacunas do darwinismo, como a ausência de um esclarecimento cabal da causa das variações. Em consequência, socorreu-se de argumentos como o mecanismo de adaptação e a hereditariedade dos caracteres adquiridos para explicar essas omissões, expressando alguma influência do «eclipse do darwinismo».

Outro aspecto que interessa realçar é que Amado e Leite (1887) e Lemos (1890) consideraram que a evolução tende para a formação de seres de organização mais perfeita, ou seja, que visa a génese de espécies que são superiores às anteriores. Inclusivamente, Amado e Leite (1887) afirmaram que o ser humano é o destino final da evolução, embora não tivessem apresentado quaisquer dados sobre a evolução humana a partir dos respectivos ancestrais, um assunto comum nos manuais ingleses da época (Hernández Laille, 2010). Todavia, essa perspectiva antropocêntrica não toldou a sua visão positivista porque apresentaram, com alguma profundidade, vários argumentos sobre a evolução das espécies, socorrendo-se de exemplos concretos sempre que foi necessário aclarar melhor o seu discurso. Note-se que, na época, a concepção de que a evolução conduzia a espécies cada vez mais perfeitas, culminando no ser humano, era corrente. Contudo, tal não reflectia as ideias de Darwin, pois este naturalista defendia que a evolução era uma sucessão de ramificações a partir de um ancestral comum, sem direcção privilegiada e sem um desígnio final.

Os manuais analisados mostraram uma progressão e uma aproximação ao darwinismo mais acentuada do que o que aconteceu, por exemplo, no contexto do ensino secundário espanhol. Dois dos manuais analisados eram abertamente evolucionistas (Lemos, 1890; Aires, 1907), e nenhuma obra foi antidarwinista, enquanto alguns manuais espanhóis e pelo menos uma obra inglesa da época, de acordo com Hernández Laille (2010), foram abertamente antidarwinistas²⁴. No entanto, os manuais de Lemos (1890) e Aires (1907) não se podem classi-

ficar objectivamente, de acordo com a tipologia de Hernández Laille (2010), como «manuais darwinistas que citan Darwin» (p. 235), pois não defenderam abertamente o darwinismo, mas sim o evolucionismo, embora recorrendo frequentemente às ideias de Darwin.

Ao contrário do que sucedeu nos manuais espanhóis análogos, a transposição do evolucionismo para os manuais portugueses pareceu ser pacífica. Porém, fica ainda em aberto a dúvida se o evolucionismo foi efectivamente ministrado em sala de aula. As teorias da origem das espécies eram atiradas para a última rubrica de um programa extenso do ano liceal terminal (Cavadas, 2008, 2009), portanto, é provável que os docentes de ciências não tivessem tempo para abordar essa temática devidamente, pois o final do ano escolar era também destinado à preparação dos exames. Outra questão que se deixa em aberto é se os autores dos manuais portugueses do final do século XIX se corresponderam com pares da época que tinham contacto directo com o darwinismo, o que, em caso afirmativo, poderá ter contribuído para a sua aproximação ao evolucionismo e ao darwinismo.

Em suma, a análise do discurso textual mostrou que o darwinismo não foi entendido como a teoria definitiva da origem das espécies, mas como uma teoria entre outras perspectivas concorrentes. No entanto, o evolucionismo darwinista foi paulatinamente transposto como uma teoria com um corpo teórico coerente na sua generalidade. Essa tendência geral foi expressa pelo crescente desenvolvimento com que o darwinismo foi exposto, apoiado pela transposição didáctica de vários mecanismos da evolução que Darwin utilizou para comprovar factualmente as suas ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, H. (s.d.): «O ensino da evolução no presente. Uma análise crítica». Recuperado em 13 de Abril, 2011, de http://cfcul.fc.ul.pt/equipa/2_cful_ao_elegiveis/helena_abreu/ensino_evolucao_presente.pdf
- AIRES, B.: Lições de Zoologia para as 6.^a e 7.^a classes dos lyceus. Vol. III, Braga, Livraria Escolar Cruz & C.^a, 1907.
- ALMAÇA, C.: O darwinismo na Universidade portuguesa (1865-1890), Lisboa, Museu Bocage, 1999.
- AMADO, J., & LEITE, P.: Elementos de Zoologia: para uso dos lyceus. 2.^a Parte, Lisboa, Typographia Mattos Moreira, 1887.
- AMADOR, F. «As controvérsias científicas na História da Ciência», Revista de Estudos Universitários, 35, n.º 2 (2009), 17-31.
- AVELAR, T.: «Darwin, evolução e seleção natural». In A. Gaspar (Coord.) Evolução e Criacionismo: uma relação impossível, Vila Nova de Famalicão, Edições Quasi, 2007, pp. 45-67.
- AVELAR, T.: Evolução a duas vozes: Darwin e a Evolução, Lisboa, Bertrand Editora, 2009.
- AVELAR, T., MATOS, M., & REGO, C.: Quem tem medo de Charles Darwin?, Coleção Mosaiocos da Ciência, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2004.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S.: Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora, 1994.
- BOWLER, P.: Evolution. The History of an Idea, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 2003.
- BOWLER, P.: The eclipse of Darwinism. Anti-Darwinian Evolution Theories in the Decades around 1900, Baltimore, London, John Hopkins University Press, 1992.

- BROWNE, J.: A origem das espécies, de Charles Darwin, Lisboa, Gradiva, 2008.
- CAVADAS, B.: A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal (1836-2005), Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2008.
- CAVADAS, B.: «O darwinismo nos manuais escolares portugueses de Zoologia (1859-1909)», *Cadernos de Investigação Aplicada*, 3 (2009), 63-95
- CAVADAS, B.: «As teorias da origem das espécies nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais (1905-1959)», *Revista de Educação*, 16 (2010), 31-81. Recuperado em 21 de fevereiro, 2011, de <http://revista.educ.fc.ul.pt/index.html>
- CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, 295 (1991), 59-111.
- CHEVALLARD, Y.: La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, 1991.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R.: Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Colección Educación y Conocimiento, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- DARWIN, C.: On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life, London, John Murray, 1859. Recuperado em 20 de fevereiro, 2011, de <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F373&viewtype=text&pageseq=1>
- DECRETO n.º 3, de 3 de novembro de 1905. Diário do Governo n.º 250, de 4 de novembro de 1905.
- FARIA, G., & PEREIRA, G.: «Evolução versus Criacionismo: Um debate possível?», *Revista de Estudos Universitários*, 35, n.º 2 (2009), 33-46.
- HERNÁNDEZ LAILLE, M.: Darwinismo e manuales escolares en España e Inglaterra en el siglo XIX (1870-1902), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.: «Teaching Evolution and Natural Selection: A Look at Textbooks and Teachers», *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (1994), 519-535.
- JUNIOR, J.: Lições de Zoologia Elementar: 1.ª parte, Lisboa, Typographia de Castro & Irmão, 1859.
- JUNIOR, J.: Lições de Zoologia Elementar: 2.ª parte, Lisboa, Typographia de Castro & Irmão, 1860.
- LARSON, E.: «Before the Crusade: Evolution in American Secondary Education Before 1920», *Journal of the History of Biology*, 20 (1987), 89-114.
- LEMOES, M.: Elementos de Zoologia: 4.º e 5.º annos do curso de sciencias, Porto, Lemos e C.ª Editores, 1890.
- LEPELTIER, T.: A heresia de Darwin. O eterno retorno do criacionismo, Lisboa, Texto Editores, 2009.
- PEREIRA, A.: Darwin em Portugal. Filosofia. História. Engenharia social. (1865-1914), Coimbra, Livraria Almedina, 2001.
- PORTARIA de 19 de novembro de 1886. Diário do Governo n.º 267, de 23 de novembro de 1886.
- PORTARIA de 10 de outubro de 1889. Diário do Governo n.º 245, de 29 de outubro de 1889.
- ROSENTHAL, D. B.: «Evolution in high school biology textbooks, 1963-1983», *Science Education*, 69 (1985), 637-648.
- SACARRÃO, G.: «O darwinismo em Portugal», *Prelo*, Revista da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 7 (Abr-Jun de 1985), 7-22.
- SCOTT, E.: Evolution vs. Creationism. An introduction (2nd ed.), Berkeley, University of California Press, 2009.
- SKOOG, G.: «Topic of Evolution in Secondary School Biology Textbooks: 1900-1977», *Science Education*, 63 (1979), 621-640.

- SKOOG, G.: «The Coverage of Evolution in High Scholl Biology Textbooks Published in the 1980s», *Science Education*, 68 (1984), 117-128.
- WEISSMANN, A.: «The supposed transmission of mutilations. A lecture delivered at the Meeting of the Association of German Naturalists al Cologne, September 1888». In A. WEISSMANN: *Essays upon Heredity and kindred biological problems. Authorised Translation*, Oxford, Clarendon Press, 1889. Recuperado em 25 de maio, 2011, de <http://www.esp.org/books/weissmann/essays/facsimile/>
- WILLIAMS, J.: «Creationist Teaching in School Science: A UK perspective», *Evolution: Education and Outreach*, 1 (2008), 87-95. doi: 10.1007/s12052-007-0006-7

NOTAS

¹ Investigador Integrado no Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal).

² Para uma descrição sintética e precisa das ideias de Darwin, consultar Avelar (2007), pp. 45-67.

³ Essa edição foi consultada na página online *The Complete Work of Charles Darwin Online* (<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F373&viewtype=side&pageseq=1>). Pereira (2001) aferiu que a primeira tradução para língua portuguesa dessa obra só foi publicado em 1913. Contudo, pressupõe-se que os autores dos manuais, a maioria docentes universitários, teriam acesso a edições da obra de Darwin em inglês ou em traduções francesas. Esta segunda hipótese é a mais provável, pois, segundo Almaça (1999) «a cultura científica, em Portugal, foi quase totalmente dominada, durante o século XIX, por literatura francesa, original ou traduzida» (p. 89). A esse respeito, Pereira (2001) e Almaça (1999) indicaram que as primeiras traduções francesas da *Origin of Species* surgiram em 1862.

⁴ De acordo com o conteúdo dos manuais da época, a temática da origem das espécies era apenas apresentada nos manuais de Zoologia e não de Botânica ou de Geologia.

⁵ O isolamento geográfico não pode ser considerado objetivamente como um mecanismo que promove a evolução, mas somente como um elemento circunstancial do meio que favorece os restantes mecanismos evolutivos. Contudo, devido ao seu contributo indireto para a ação desses mecanismos, será enquadrado nessa categoria.

⁶ Portaria de 19 de novembro de 1886. Diário do Governo n.º 267, de 23 de novembro de 1886, pp. 3392-3393.

⁷ Portaria de 10 de outubro de 1889. Diário do Governo n.º 245, de 29 de outubro de 1889, pp. 2471-2472.

⁸ Decreto n.º 3, de 3 de novembro de 1905. Diário do Governo n.º 250, de 4 de novembro de 1905, p. 3871.

⁹ Na época, o termo «transformismo», ao qual Darwin designou inicialmente «transmutação», era usado em vez de «evolução».

¹⁰ Na Inglaterra, foi publicado no mesmo ano um manual de autoria de Henry Nicholson, que também apresentou as perspetivas imobilistas e mobilistas da origem das espécies: «El autor también explicaba lo que para él constituían las dos ideas fundamentales de todas las teorías sobre el origen de las especies, la doctrina del fijismo y la doctrina de la mutabilidad y de la evolución» (Hernández Laille, 2010, p. 342). Essa publicação evidencia a existência de um paralelismo entre a apresentação das ideias de Amado e Leite (1887) sobre a origem das espécies com a de autores ingleses contemporâneos.

¹¹ No final do século XIX, embora a evolução não fosse contestada, o mecanismo que Darwin propôs para a explicar, a seleção natural, não produziu consenso. Até essa altura, ninguém fora capaz de provar experimentalmente que a seleção natural produzia mudanças substanciais numa espécie (Bowler, 1992).

¹² Em 1895, Frank Ever Beddard, no manual *A text-book of Zoogeography*, afirmou que «ante las «convincentes pruebas» de la teoría de la evolucion de Darwin, no era ni siquiera necesario argumentar contra la doctrina de la creacion» (Hernández Laille, 2010, p. 344). Portanto, na última década do século XIX, alguns autores ingleses e portugueses defendiam a inveracidade do criacionismo, considerando que o evolucionismo era a única teoria explicativa válida para a origem das espécies.

¹³ No caso espanhol, Hernández Laille (2010) aferiu que o primeiro manual escolar darwinista, intitulado *Nociones de Historia Natural*, de autoria de Rafael García Álvarez, foi publicado em 1867.

¹⁴ Em Espanha, no final do século XIX, também surgiram autores de manuais escolares totalmente apologistas do evolucionismo, em especial do darwinismo, cujas obras continham «explicaciones claras sobre la selección natural, la lucha por la existencia y todos los demás conceptos defendidos por Darwin en su teoría» (Hernández Laille, 2010, p. 236).

¹⁵ O apologismo da evolução, mas não da totalidade das ideias darwinistas, era comum nessa época, que foi mais tarde denominada «eclipse do darwinismo». O darwinismo, entendido exclusivamente como teoria da seleção

natural foi, nesse período, sucessivamente posto de parte na Europa e na América, tendo, em consequência, surgido novas teorias rivais (mutacionismo, neolamarckismo e ortogénese) para explicar a evolução (Bowler, 1992).

¹⁶ Em certas passagens do livro *On the Origin of Species*, Darwin (1859) misturou o processo de uso e desuso e o de seleção natural, como quando explicou o diferente tamanho das asas de alguns insectos da Madeira: «the wings of some of the insects have been enlarged, and the wings of others have been reduced by natural selection aided by use and disuse» (p. 137). Contudo, Bowler (2003) alertou que para Darwin a explicação dessas alterações recorrendo apenas ao lamarckismo era insuficiente: «although the environment might well be the stimulus, the majority of the changes it produced were not purposeful (...) they were essentially random» (p. 159). O lamarckismo pressupunha que as mudanças que ocorriam nos organismos eram direccionadas enquanto a seleção natural as entendia como aleatórias (Avelar, 2009).

¹⁷ Darwin tentou encontrar uma solução para o problema da hereditariedade, mas nunca a conseguiu (Avelar, 2007). Na época, o trabalho de Mendel ainda não era conhecido, pelo que os naturalistas se socorriam da melhor explicação existente até à data para a problemática da hereditariedade - a lei da herança dos caracteres adquiridos. Como a seleção natural, para os naturalistas da época, parecia ter graves limitações, a hereditariedade dos caracteres adquiridos permanecia como o único mecanismo de adaptação, sendo inevitável que os naturalistas o tivessem recuperado (Bowler, 1992).

¹⁸ Lemos (1890), considerou que a seleção natural e a luta pela sobrevivência imprimiam uma direcção à hereditariedade. Contudo, o que esses mecanismos evolutivos fazem é alterar a frequência das características dos organismos, consoante são favoráveis ou não, e não guiar a hereditariedade.

¹⁹ Segundo Aires (1907) um carácter atávico é aquele que não se manifesta durante algumas gerações e, posteriormente, surge inesperadamente num indivíduo.

²⁰ Weissmann (1889) realizou uma célebre experiência, na qual cortou as caudas a ratos durante gerações sucessivas, concluindo que «901 young were produced by five generations of artificially mutilated parents and yet there was not a single example of a rudimentary tail or any other abnormality of the organ» (p. 432). Com essa experiência refutou a lei lamarckista da herança dos caracteres adquiridos, pois, caso fosse correcta, passadas algumas gerações os ratos recém-nascidos não apresentariam caudas ou, caso as apresentassem, deveriam nascer atrofiadas. Todavia, essas conclusões não convenceram os lamarckistas porque consideraram que não eram transmitidas mutilações artificiais, mas as variações resultantes das respostas dos organismos a um dado ambiente (Lepeltier, 2009).

²¹ Ressalva-se que Darwin (1859) focou, essencialmente, a competição entre indivíduos e não entre espécies: «As the individuals of the same species come in all respects into the closest competition with each other, the struggle will generally be most severe between them» (pp. 467-468).

²² Esse processo cumulativo foi vincado por Darwin (1859), quando afirmou: «natural selection will then accumulate all profitable variations» (p. 134). Essa ideia fulcral do pensamento de Darwin foi, de acordo com Bowler (2003), desenvolvida em 1837, altura em que se convenceu de que «transmutation must come about by the accumulation of individual variations over many generations» (p. 159).

²³ Acerca da expressão «sobrevivência dos mais aptos», Browne (2008) concluiu que «no final do século XIX e no início do século XX, por exemplo, quando os imperativos evolutivos da competição e do progresso se exprimiram na esfera social (...) a expressão «sobrevivência do mais apto» andava em todas as bocas» (p. 13). Portanto, não surpreende que fosse usada com frequência por Aires para explicar o processo de seleção natural.

²⁴ No contexto espanhol, em 1901, foram publicadas duas obras antidarwinistas, embora o número de manuais darwinistas tenha claramente crescido no final do século XIX, em grande parte devido à contribuição da Institución Libre de Enseñanza para a promoção da liberdade científica (Hernández Laille, 2010). O único manual antidarwinista inglês assinalado por Hernández Laille (2010) é da autoria de J. H. Balfour e foi publicado em 1875. Essas diferenças podem ser explicadas pela «postura de las distintas Iglesias» (p. 355), pois a crítica ao darwinismo pela igreja espanhola «fue implacable» (p. 355) e solidamente apoiada por grupos conservadores.

INFLUENCIAS DEL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA DE HERBERT SPENCER EN LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL

Antonio Gomes Ferreira

antonio@fpce.uc.pt

Universidad de Coimbra

Luís Mota

lmota@esec.pt

Instituto Politécnico de Coimbra

INTRODUCCIÓN

Desde la década del setenta del siglo XIX una política de mejoría de las vías de comunicación, sostenida por el endeudamiento externo y la apertura a las nuevas ideas que surgían en Europa, impactaban y transfiguraban a la sociedad portuguesa. En medio de este ambiente, de algún modo en fervor, se difundió un conjunto de ideas que aceptaban que la ciencia era la forma última del conocimiento humano y eran portadoras de una nueva visión del mundo y de la vida anti-teológica y anti-metafísica. La revista el *Positivismo* (1878) y ciertas instituciones de enseñanza pública, como las escuelas médico-quirúrgicas, las escuelas politécnicas, el Curso Superior de Letras y la Universidad se constituyeron en centros de propagación del nuevo paradigma. Penetró campos del saber y del conocimiento como la Medicina, la Botánica, la Antropología, la Etnografía, el Derecho y las Humanidades, como son la poesía, la literatura y la Historia de la Literatura. El paradigma científico y positivo portugués *se embebió* de Comte pero se reveló permeable a influencias, como las de Herbert Spencer (ley de la evolución) y Stuart Mill, con quien disputaba también el transformismo (Lamarck), el evolucionismo de Charles Darwin, el empirismo y el materialismo. En la línea de la tradición iluminista, se asumió una creencia en la evolución de las sociedades y una fe en la ciencia y la perfectibilidad humana creyéndose, por eso, en las virtualidades de la educación, entonces llamada científica, única capaz de promocionar la *regeneración* nacional¹.

Esta lectura positiva de la realidad y científica del conocimiento revela una sensibilidad frente a las ideas pedagógicas y para la cual el pensamiento de Herbert Spencer contribuye apreciablemente. Del último cuarto del siglo XIX al primero del siglo pasado, en particular, la influencia del positivismo spenceriano, en el campo pedagógico, se constituye como vehículo de algunas ideas fundamentales, como por ejemplo el reconocimiento de la importancia de las relaciones entre el medio natural y social y la escuela, y el entendimiento científico de la evolución psicológica del niño. La marca del

positivismo spenceriano se percibe tanto a nivel de los textos legislativos, ejemplo de la reforma de la enseñanza liceal de 1880, de la responsabilidad de José Luciano de Castro, y en pedagogos y pensadores como José Augusto Coelho. Nuestro análisis intenta destacar las influencias del positivismo y del evolucionismo, particularmente de Herbert Spencer, en el pensamiento pedagógico portugués y en su aporte a la cientificación.

EL TRABAJO DE HERBERT SPENCER EN PORTUGAL Y EL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA EN JOSÉ AUGUSTO COELHO

A lo largo de su obra Herbert Spencer ha construido una concepción unitaria del mundo, sistematizada a partir del concepto de evolución, donde aprehendió al ser humano como un ser total, reflejado sobre todas sus dimensiones, hombre, sociedad, cultura y mundo, y donde la dimensión educativa constituye una red conceptual que atraviesa toda su obra. Explicó su pensamiento en 78 obras que rozan dominios como la antropología, la biología, la educación, la ética, la política, la psicología y la sociología².

Para evaluar la diseminación de la obra del filósofo inglés y aquilatar su lectura, directa o indirecta, en Portugal, realizamos, como mero indicador, un análisis exhaustivo a lo existente en los dos polos de la formación pedagógica en la ciudad de Coimbra, en la Universidad y en la Escuela Superior de Educación, del Instituto Politécnico, esta última heredera del expolio bibliográfico y archivístico de las Escuelas Normales al sexo masculino y al sexo femenino, de la Escuela Normal Primaria y de la Escuela de Magisterio Primario.

En la Universidad de Coimbra encontramos un expolio de veinte obras, en un total de veintiocho ejemplares, en 5 idiomas, en español, francés, inglés, italiano y portugués. Estos ejemplares están distribuidos por cinco períodos de publicación. El primero casi coincidente con nuestro período de análisis, entre el último cuarto del siglo XIX y la primera década del siglo XX, se cuenta con diecinueve ejemplares, siendo que sólo dos son del siglo XX, coincidiendo con el período de producción de Spencer (1820-1903) o con la primera publicación de obras póstumas. Las restantes nueve se distribuyen del siguiente modo, cuatro en la década del treinta, dos en la década del cuarenta, una en la década del sesenta y dos en la década del ochenta, siendo que estas dos últimas son *The man versus the state: with six essays on government, society, and freedom*³ y *Autobiographie: naissance de l'évolutionnisme libéral*⁴. Los ejemplares se distribuyen por la Biblioteca General, con cinco registros, ocho en la Facultad de Ciencias y Tecnología, un ejemplar por cada una das Facultades de Derecho y Economía, once en la Facultad de Letras y dos en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Finalmente, los ejemplares sobre la temática de la educación son cuatro y sólo uno data del siglo XIX, los restantes datan de los años treinta y cuarenta del siglo XX⁵.

Estos datos si bien no permiten retirar conclusiones, nos dan la posibilidad, por lo menos, de interrogarnos y subrayar algunas ideas para poder discernir algún significado. En primer lugar, la reducida representación de obras específicas de educación, que significan menos del 15%, y que sólo una pertenece a nuestro período de estudio. Este dato podrá no ser ajeno al hecho de que la formación de profesores de la enseñanza secundaria, en Portugal, sea tardía y poco consolidada. En Coimbra, remonta al período del establecimiento de la República. El ejemplar existente, como lo ha demostrado Joaquim Ferreira Gomes⁶, pertenecía a la Escuela Normal Superior, institución creada durante la

Primera República y extinguida en 1930, cuyo expolio bibliográfico se encuentra en la biblioteca de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. De los existentes en la Facultad de Ciencias y Tecnología, seis de los ocho ejemplares, se encuentran en la biblioteca del museo de Antropología y son todos del siglo XIX. Nos parece que no podemos separar este hecho del desarrollo, en este período, de la Antropología y su conquista de espacio en el currículo universitario – en la lectura darwinista para la explicación del lugar del hombre en la serie animal (Correia Barata) – y por la acción de Bernardino Machado y sus discípulos. Simultáneamente, la naturaleza ecléctica, ya señalada, del cientificismo portugués y la importancia que Spencer atribuía al estudio del Hombre y, consecuentemente, al estudio de la Antropología, no será ajena a la ubicación de ese expolio bibliográfico. Finalmente, las dos obras de los años ochenta, muy ligadas a la visión liberal de las formaciones sociales, son reeditadas a fines de los *años dorados*⁷, coincidiendo con un cierto cambio de paradigma y afirmación de una cierta lectura neoliberal de la realidad, a escala planetaria, y con raíces en dos de los principales países anglo-sajones, los Estados Unidos de América y la Gran Bretaña. Como destaca António Guedes⁸, a pesar de haber pasado un siglo, el sistema de Herbert Spencer se actualiza demandando los espíritus que se interesan por las temáticas sociales, políticas, económicas y educativas.

Para concluir este corto análisis, señalamos que son cuatro los libros de Herbert Spencer existentes en la biblioteca de la Escuela Superior de Educación, tres en lengua francesa y uno traducido al portugués, siendo provenientes de las Escuelas Normales para el sexo femenino y para el sexo masculino, editados en el siglo XIX y en el primer lapso del siglo XX. De los cuatro, mitad son específicamente sobre educación, habiendo también sobre la problemática educativa, una obra traducida a la lengua portuguesa⁹. Esta última, con prefacio de Ricardo Jorge, a la fecha constando en la Escuela Médico-Quirúrgica de Oporto y que reconociera la influencia que hace tiempo sufrió el positivismo inglés¹⁰, después de que Spencer considerara a «la individualidad filosófica más portentosa de la época», un «espíritu original, independiente, y creador, enciclopédico» y «sus obras monumentales», escribe sobre el libro cuyo prefacio elaboró:

*La Educación es uno de los más bellos libros de combate y propaganda, y fue uno de los primeros en señalar la nueva catequesis pedagógica. Ojalá que su lectura se difunda por todos los extractos sociales, y se derramen sus doctrinas salubérrimas que bien comprendidas y ejecutadas serían la mejor cura al desarreglo intelectual y hasta moral y psíquico de la sociedad portuguesa*¹¹.

Estamos frente a una traducción especialísima, explicada por el editor, pues se trataba, a la fecha, de la única traducción integral y convertida del original inglés de Spencer. El prefacio firmado por Ricardo Jorge constituye, probablemente, la primera reflexión publicada en Portugal, sobre Herbert Spencer y su obra, en general, y sobre la problemática de la educación, en particular.

Contemporáneo a la apreciación de Spencer y su obra, por Ricardo Jorge, es el trabajo de José de Sousa¹², autor casi desconocido entre nosotros, defensor del ideal positivista en la educación y que en dos libros, datados, respectivamente, de 1888¹³ y 1890¹⁴, moviliza y difunde las teorías pedagógicas de dos filósofos ingleses, Alexandre Bain y Herbert Spencer. Sin embargo, José de Sousa aunque profundamente influenciado por las obras de ambos autores ingleses, no discute su rol y la importancia en él y para el pensamiento pedagógico.

Dos años más tarde, en 1892, fue José Augusto Coelho (1850-1925), eminente pedagogo del Duero, de formación autodidacta, con pasajes episódicos por el curso de Teología, en el seminario de Lamego, y por la Facultad de Teología, de la Universidad de Coimbra, profesor, redactor y colaborador en variados periódicos y revistas de educación¹⁵, que discurre sobre el significado, particularmente para sí mismo, de la lectura del libro *Educação Intellectual, Moral e Physica*¹⁶, de Herbert Spencer, y analiza, de algún modo de forma despreciativa, el significado pedagógico y educacional de toda la obra del filósofo inglés.

La intención de Ricardo Jorge, cuando escribió el prefacio a la traducción de la *Educación*¹⁷, que su lectura derramara las *doctrinas salubérrimas* del pensador inglés, se cumplió. Debido a la lectura de esa obra José Augusto Coelho, en aquel entonces profesor de Pedagogía de la Escuela Normal para el sexo masculino, en Oporto, decide escribir su *Tratado de Pedagogía*¹⁸, habiendo centrado su atención al principio que consigna la «identidad que debe existir entre la evolución educativa del individuo y la evolución resumida de la raza»¹⁹. Bajo una clara influencia del pensamiento spenceriano consagra un positivismo de cariz biologicista²⁰ y desde luego asume el modelo ontogénico como clave para la decodificación de las etapas de desarrollo del individuo, en general, y de las etapas de aprendizaje escolar del niño en particular. Como atestiguan las palabras constantes en el prefacio que escribió para los *Principios*:

Observando por un lado que los libros destinados a exponer sistemáticamente la ciencia son, en general, concebidos bajo un criterio esencialmente teológico y metafísico, notando por otro que la psicología, base esencial de la pedagogía, se encuentra aún muy atrasada, pues ya se ha recogido un gran número de datos cuando se considera al hombre en la plenitud de su desarrollo mental, no ha pasado aún de intentos superficiales cuando considera las fases de evolución individual, pensé que, combinando los datos de la psicología con el principio de la identidad entre la evolución del individuo y la raza, podría sistematizar si la ciencia pedagógica, basándola en los dogmas de ese alto positivismo filosófico que hoy tiende a dominar el mundo. Me pareció más aun que, estudiando la manera como se constituyeron las ciencias fundamentales en su evolución histórica, contemplándolas en sus relaciones y desarrollo, podría brotar de allí alguna idea para el gran problema de la educación individual²¹.

Al concluir una «corta reseña histórica» de las ideas pedagógicas, José Augusto Coelho se propone analizar un «libro notable», escrito por Herbert Spencer, *Educación* [...] ²², bajo dos prismas, el de la *esencia* y el de la *forma*. Desde el primer punto de vista, considera que Spencer no presenta nada que otros ya anteriormente no hayan sostenido y defendido, conteniendo, inclusivamente, *ideas equivocadas* o *mal formuladas*. Así,

[...] nos indica la ciencia de lo que es útil como mejor objeto de enseñanza, lo que es una concepción muy antigua en la corriente de los espíritus que combaten la pedagogía retrógrada: dice que los libros deben tener una función complementaria, lo que es verdad para un cierto período de la vida educativa pero falso para otros; afirma que la educación debe ser espontánea, lo que es desde hace mucho un lugar-común; ya sea el abstracto. Como por ejemplo la gramática, se reserva para un período tardío de la vida escolar, lo que es un dogma admitido por todos los pedagogos que lo precedieron; exalta la ciencia por encima de las lenguas como medio para disciplinar las facultades, lo que es una idea antigua; aconseja, finalmente, las lecciones de cosas como base de la enseñanza intuitiva, lo que hoy en día es un lugar-común. Después, acepta el principio de Condillac acerca de la conformidad que debe existir entre la evolución educativa del individuo y de la raza, atribuyendo equivocadamente su creación a Comte; sostiene que se debe partir de lo concreto hacia lo abstracto, lo que es indicar sólo una parte de la verdad; reproduce de Rousseau la doctrina que consiste en disciplinar moralmente

*al alumno por vías de las consecuencias de sus actos, lo que es una idea antigua; y sigue, finalmente, aunque modificadas, las ideas de Locke acerca de la educación física*²³.

Bajo el prisma de la forma, atribuye un papel relevante al trabajo del filósofo inglés, reconociendo que sintetiza los principios orientadores de la pedagogía moderna lógicamente demostrados, socorriéndose de un estilo conciso y claro adecuado a su vulgarización.

En un país con elevada tasa de analfabetismo, la traducción de una obra de la naturaleza como la producida por Herbert Spencer tendría que tener un público, aunque este fuera una ínfima parte de la población portuguesa. La verdad es que la teoría de la recapitulación como guía para la evolución educativa del niño hizo su camino entre nosotros. El manual de Pedagogía²⁴, por ejemplo, de António Leitão, profesor y director de la Escuela Normal Primaria de Coimbra, al concluir la Historia de la Pedagogía, destacaba que Spencer estableciera que la educación del individuo debería *preparar para la vida completa y realizarse de acuerdo a la educación de la humanidad*, o sea, la teoría de la recapitulación.

La teoría de la recapitulación abreviada constituía, para los evolucionistas, una ley y traducía el principio según el cual los diversos estadios del desarrollo del individuo reproducen los estadios por los cuales el hombre pasó a lo largo del desarrollo de la raza, o sea, la historia individual, ontogénesis, sería el resumen de la historia de la especie, filogénesis. Desde el embrión hasta el nacimiento, el niño pasaría por los estadios de evolución de vida humana, y desde los primeros años hasta la edad adulta, constituía una síntesis de la historia de la especie, de los habitantes que ocuparon las cavernas hasta el ciudadano actual²⁵. Adolphe Ferrière, Darwin, Spencer o Stanley Hall pero también portugueses como José Augusto Coelho y Alberto Pimentel, perfilaron esta idea, retirándoles consecuencias pedagógicas y movilizándola en la construcción de las normas educativas, en la línea de pensamiento de Herbert Spencer.

En los *Principios*, José Augusto Coelho inició la construcción de un tratado que constituyó un intento de sistematizar la pedagogía centrada en la preocupación de contribuir decididamente a la afirmación como ciencia positiva. Distribuida por cuatro tomos, la obra se subdivide en dos partes, la Introducción y la parte Pedagógica o Fundamental. La Introducción se subdivide en dos partes, en la primera se aborda la evolución general de las ideas que sirven de base a los sistemas educativos y, en la segunda, se estudia al hombre fisiológica y psicológicamente. La parte Pedagógica fue organizada en dos secciones, el Análisis Pedagógico, constituido por cuatro partes, subordinadas, respectivamente, al tema de la educación en general, a la educación intelectual – donde se analizan las etapas de la instrucción infantil y primaria y de la instrucción secundaria –, la educación tecnológica y estética y, finalmente, la educación moral. La segunda sección, denominada Síntesis Pedagógica, se encuentra dividida en dos partes y «tiene como objeto reunir los resultados del análisis anterior y aplicarlos a la vida efectiva de la escuela»²⁶. En este estudio, su autor se ocupa de una ciencia, la Pedagogía, cuyo objeto es la educación, que se define por un conjunto de principios. En la primera parte del Análisis Pedagógico José Augusto Coelho busca dotar la Pedagogía de los fundamentos de una ciencia positiva. Para el profesor de la escuela normal, se trataba de desarrollar dos ideas, la primera consistía en constituir la evolución educativa como continuación y complemento de la evolución fisiológica de cada sujeto. Esto implicaba caracterizar las diferentes *condiciones ambientales*

que el educador podía utilizar para involucrar al educando, teniendo en cuenta movilizar las influencias para operar en él las transformaciones a las que la operación se destina. La última sería establecer como base fundamental de la pedagogía la teoría de la recapitulación abreviada, infiriendo de ésta la necesidad de seguir resumidamente en la educación individual las grandes fases evolutivas del desarrollo espontáneo de nuestra especie. Para el autor, la noción de biología de otorgar a los medios, donde los seres se desarrollan, la categoría de factores en su transformación, ofrecía a la Pedagogía un «trasfondo de positividad racional» fundándola «en los moldes donde hoy en día se funden las concepciones capitales de la ciencia moderna»²⁷. Simultáneamente, recorrer a la teoría de la recapitulación abreviada significaba sustituir, como orientación, los datos de la psicología individual, poco desarrollada, por los de la *psicología de la raza*.

Como José Augusto Coelho no deja de señalar, más que de Pedagogía, en este punto, se apelaba a los conocimientos sobre Biología. Considera al hombre – una especie entre las especies, la primera por ser la más compleja – uno de los múltiples seres del mundo biológico, que posee, tal como cualquier otro ser, un conjunto de aptitudes que, aunque no son, aclara Coelho, que los elementos sobre los cuales incide toda la operación pedagógica, con el objeto de modificarlos de acuerdo a una finalidad. La posición de la especie en la jerarquía de los seres determina el grado, mayor o menor, de complejidad, de diferenciación e integración, de especialización de las aptitudes, en otras palabras, el *progreso* en la evolución de los seres se traduce en un *progreso* en las aptitudes que se van especializando.

En la evolución de su raciocinio, el autor sostiene que todo ser vivo se desarrolla en un medio que puede ser interpretado como un conjunto de condiciones. El medio en el que el hombre vive es un conjunto de condiciones físicas, intelectuales, morales y estéticas, un complejo de factores del cual el hombre es producto. En las palabras de José Augusto Coelho:

Los medios que cercan al hombre, lo físico y lo intelectual, y lo estético y lo moral pueden compararse con otras tantas esferas concéntricas, unas involucrando a las otras, y de las cuales él ocupa el centro común. En cada una, lo que la ciencia moderna denomina condiciones de existencia constituye un complejo de factores del cual el hombre es un producto; y, de este modo, se reúnen en él los efectos de todas esas causas ambientales»²⁸.

Como vimos, las condiciones de existencia, *los medios*, se hacen más complejos y especializan de manera directamente proporcional a la complejidad y especialización de aptitudes, hecho que sólo se puede explicar si la acción del medio y consecuente modificación de los seres se transmite a las sucesivas generaciones. El hombre se constituye, así, en un complejo de aptitudes que, en gran número, los antepasados le transmitieron²⁹, tratándose de un fenómeno de herencia, como explica el autor:

Si, de acuerdo a como nos vamos elevando desde los animales inferiores hasta los superiores, las aptitudes que los constituyen y las condiciones de los medios en los cuales se desarrollan van progresando paralelamente, es porque «las condiciones de tales medios van actuando sobre los seres y los modifican», transmitiendo estos por herencia a sus descendientes las modificaciones que lentamente se van estratificando en sí misma, durante la extensa evolución de la raza»³⁰.

Las condiciones del medio actúan sobre los seres vivos, modificándolos. En ese momento, los seres adquieren una aptitud, reaccionan y tienden a adaptarse al medio

en el que se desarrollan. El hombre se adapta más y mejor que cualquier otra especie. La adaptación traduce la búsqueda del equilibrio con el medio, en busca de un ajuste entre aptitudes y condiciones de existencia, proceso que consiste en un ajuste entre las conexiones internas del ser y sus condiciones externas. Esta es la *esencia de la vida de los seres* y José Augusto Coelho explica la raíz spenceriana de su apreciación:

Spencer la define: *una correspondencia entre las combinaciones definidas de cambios heterogéneos, al mismo tiempo coexistentes y sucesivos, realizadas en el grupo, y las coexistencias y secuencias externas*³¹.

La idea de *esencia de la vida*, como ajuste entre el individuo y el medio, permite a José Augusto Coelho introducir el concepto de selección natural. En realidad una vida es tanto más *exuberante* cuanto más perfecto sea el ajuste entre el individuo y el medio. En la *lucha tenaz por la existencia* que diariamente los seres vivos y las sociedades civilizadas traban entre sí en el planeta, los mejor adaptados al medio, o sea, los que mejor «se equilibran con las circunstancias ambiente»³², que sobreviven, «triunfando constantemente las existencias más perfectas». Como concluye José Augusto Coelho, se trata de ese «proceso de depuración al que denominan *selección natural*»³³.

Acompañado por estos principios el autor se dedica a la problemática de la educación pues, como refiere, ésta deriva directamente de los principios anteriormente explanados. La concepción positiva de educación no es más que un conjunto de operaciones que son una extensión de los procesos espontáneos de la naturaleza, «en la educación secular y automática de la raza o del hombre reflejo»³⁴.

Augusto Coelho empieza señalando el progreso y especialización a nivel de las aptitudes humanas y, paralelamente, la especialización e integración al medio en el que el hombre vive. El desarrollo individual tiene como base la constatación de que al nacer, los hombres de toda una generación son semejantes a nivel de los instintos, del aspecto exterior, de las tendencias, hecho que se sobrepasa progresivamente a partir de la pubertad, por medio de una progresiva especialización de tendencias físicas y mentales. Esta constatación determina que el pedagogo portugués defienda la existencia de dos edades, la primera, de la generalidad, que se inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los 13 o 14 años, de indiferenciación de aptitudes, en este caso de las intelectuales perdurará algún tiempo más. La segunda, la edad de la especialidad, coincidente con la diferenciación sexual, se caracteriza por una especialización progresiva de las aptitudes individuales. Concomitantemente con este proceso individual, a cada generación de hombres le ocurre la complejidad del medio, compuesto por las más variadas condiciones de existencia: físicas, intelectuales, tecnológicas, estéticas y morales. Al conjunto de agentes e influencias mentales, denomina el autor civilización, señalando las profundas diferencias, por ejemplo a nivel del grado de complejidad y sofisticación, entre la civilización medieval y la industrial, contemporánea al libro, dándose cuenta de la proximidad a las edades del hombre, en la caracterización que el autor realiza de ambas. En esta construcción teórica la educación consistirá en establecer las condiciones externas que constituyen el medio evolutivo del hombre de acuerdo a la modificación sistemática de sus aptitudes, generales o especiales, hasta adaptarse a una dada civilización, en su forma más perfecta. En este sentido se comprende mejor la afirmación

de José Coelho cuando sostiene que la pedagogía completa la obra de la biología, en la que la «acción de una es la extensión de la acción de la otra»³⁵.

En esta línea de pensamiento, la educación se puede clasificar de acuerdo a las semejanzas con las aptitudes en las etapas sucesivas de vida o a la naturaleza íntima de las aptitudes, en el primer caso, es general, durante la edad de la generalidad, o especial, en la edad de la especialidad. En esta última, se puede tratar de la educación física, educación intelectual, educación tecnológica, educación estética y educación moral.

En cuanto a la noción de pedagogía entiende Augusto Coelho que esta debería contener como elementos constitutivos, al educador que establece las condiciones exteriores de existencia que han de modificar al alumno; el educando, el objeto modificado, considerado en sus aptitudes generales y especiales; el instrumento educativo, acción enérgica de las condiciones constitutivas del medio evolutivo; y la idea de la finalidad a alcanzar en la operación educativa que se resume a la adaptación a una dada civilización³⁶. Considerando que el hombre es el producto de dos únicos factores, las aptitudes creadas en el acto de concepción y las condiciones exteriores de existencia, actuar sobre las aptitudes hereditarias del educando no es la cuestión, por lo cual restan las condiciones externas al medio que poseen las propiedades exigidas en todo el instrumento educativo, la posibilidad de utilizar la energía modificadora eficaz. Augusto Coelho considera como fin de la educación del hombre:

*Adaptar una generación al ambiente en el que debe vivir, ajustarlo tanto cuanto le sea posible a un cierto conjunto de ideas y de sentimientos y relaciones sociales, a la civilización, en síntesis, que ha de recibirlo en su seno, esto no es continuar deliberadamente la obra automática de la naturaleza, tornar la humanidad que nace heredera de la humanidad que desaparece, continuar ininterrumpidamente la gran obra do progreso humano*³⁷.

José Augusto Coelho está claramente contagiado por Herbert Spencer. Para él, el medio actúa sobre los seres vivos y estos se modifican y adaptan, se opera de modo continuo y permanente contribuyendo a la acumulación de sucesivas modificaciones constituyendo lo que se define como evolución. La mejor explicación de esta *ley*, según José Augusto Coelho, se encuentra en el filósofo inglés:

«H. Spencer, el filósofo que, hasta el día de hoy, mejor ha coordinado los hechos por los cuales se revela la evolución, no sólo fundiéndola en largas síntesis, extendiéndolas a la psicología, a la biología, a la sociología, a la moral, a la estética, formula en estos términos la tan notable teoría: *Todo lo que es cognoscible, pasa de lo difuso a lo concentrado y de lo concentrado a lo difuso, por la integración de materia y disipación de movimiento o viceversa*»³⁸.

Este es el aspecto de la evolución en general. La educación del hombre es una verdadera evolución especial, desarrollándose de forma lenta y continuada de lo indefinido a lo definido y de lo homogéneo a lo heterogéneo, como una cara particular del vasto desarrollo evolutivo de los seres. La naturaleza *actúa* y se complica y se diferencia de una manera espontánea, como el hombre, bajo la acción del educador, pasa de lo indefinido a lo complejo, como señala el profesor de enseñanza normal, la «acción consciente del educador va a completar, en una esfera restringida, la marcha majestuosa e imponente de la evolución general»³⁹. El ser humano está sujeto a dos evoluciones parciales, una resultante de la parte del desarrollo general y espontáneo de todos los seres del universo, la segunda, cuando una acción consciente lo origina. La evolución educativa complementa la primera.

En base a las conclusiones anteriores, nuestro autor desarrolla su argumentación construyendo cuatro premisas:

- i) La educación es una evolución del individuo;
- ii) El educador, disponiendo de las condiciones de cierto medio, educa de acuerdo a una cierta finalidad;
- iii) La modificación de las condiciones del medio educativo determina alteraciones en la acción sobre el educando;
- iv) A las diversas fases de la evolución educativa del individuo han de corresponder, en el orden o la manera, modos diversos de modificarla.

Frente a lo expuesto, concluye que la edad y el desarrollo del educando determinan los cambios de métodos⁴⁰ y procesos⁴¹ que utilizamos para educarlo. En el lenguaje científico de José Augusto Coelho:

[...] con el progreso en la evolución individual han de variar la manera y el orden, según las cuales las condiciones del medio evolutivo deben actuar sobre el educando, a fin de transformarlo; lo que cumplen, empero, es determinar la ley de esa variación, o sea, el principio que nosotros denominaremos – ley fundamental de la educación⁴².

Desde el punto de vista de la Pedagogía, la base del problema está en la definición de la conexión entre, por un lado, las aptitudes en una edad determinada y, por otro, los procesos y métodos bajo una cierta forma. Augusto Coelho admite dos procesos para la resolución positiva, científica, de este problema:

Primero – organizar experiencias sobre el aspecto de las aptitudes del hombre en su variación a lo largo de la edad (recién nacido, infancia, adolescencia, pubertad) tomando como base las observaciones de tales experiencias sobre los hechos de la vida individual.

Segundo – admitir que la evolución de cada hombre repite resumidamente la evolución colectiva de la raza. Organizar experiencias sobre hechos recolectados en la historia de la evolución étnica y aplicar los resultados a las fases por las que va pasando el desarrollo de cada hombre. En este camino se hace necesario determinar a través de lo que se recoge en la vida de la raza como debe operarse para realizar la educación del individuo.

Sopesando las ventajas y desventajas de cada proceso, José Augusto Coelho acaba por considerar que el primero es impracticable teniendo en cuenta el atraso de la Psicología:

Dependiendo de la constitución definitiva de la psicología humana en las diferentes fases de la vida del individuo, en el presente es, en rigor, impracticable, pues que una tal operación no está todavía realizada, ni siquiera se ha intentado de una manera sistemática⁴³.

El proceso pasa por probar por intermedio de hechos que en sus principales, la evolución individual es idéntica a la evolución de la raza, siendo esencial registrar, en la historia del desarrollo colectivo, los hechos que destacan la relación existente entre ciertos modos de ser de la colectividad en una dada fase de su vida étnica y ciertas formas espontáneas, según las cuales, ésta como se ha educado a sí misma. Determinada la conexión entre modos de ser de las aptitudes étnicas y modos de ser espontáneos de la educación colectiva, ya que esto se repetirá en todos los pueblos y razas, se formulan los principios fundamentales que constituirán las leyes que dirigirán la educación espontánea de la colectividad, para posterior aplicación, por inferencia, a la evolución educativa del individuo. El principio general que deberá servir como constitución de la ciencia

pedagógica consubstancia una identificación entre la evolución mental de la raza y la evolución educativa del individuo. Como explícitamente dice el pedagogo portugués:

En sus líneas generales, a la evolución educativa del individuo deberán resumidamente aplicarse los mismos procesos y métodos educativos con los que la raza espontáneamente surgió, en su lenta evolución, para alcanzar su estado de perfección actual⁴⁴.

Para José Augusto Coelho, los procedimientos pasan por la recolección de hechos en la historia evolutiva de la raza, identificando ahí un conjunto de principios generales que, teniendo por base las relaciones de correspondencia entre modos de ser sucesivos de la evolución étnica y modos de ser en los agentes que espontáneamente produjeron esa evolución, constituirán como una fórmula general de la evolución educativa de la especie. Si el individuo repite las fases de evolución del grupo étnico, la fórmula general que ha tenido como base el grupo, ha de, particularizándose, aplicarse a la evolución educativa del individuo.

Las dos evoluciones se explican una a la otra. La evolución de la raza, filogenética, recurriendo a la paleontología y a la sociología descriptiva, está confirmada por seres vivos, hoy en día existentes, en un estado similar al que se encuentran tantas formas vivas o ancestrales que constituyen los helos remotos de nuestra propia cadena evolutiva. La evolución ontogenética, del individuo, es estudiada a través de la embriología y las observaciones directas sobre los períodos de vida de cada hombre, desde que nace hasta la edad adulta. Para Augusto Coelho, *creyente* en la ley fundamental de la educación, pone en claro:

Comparando la evolución filogenética de las formas orgánicas, de las que parece haber salido el hombre, con la evolución de las formas ontogenéticas que el embrión atraviesa en la vida intrauterina, al cortarlas en sus grandes líneas, la identidad es, pues, sorprendente.

Desde que el hombre nace, las etapas de su evolución extrauterina repiten igualmente los estadios por los que ha pasado el grupo étnico del que forma parte. En los salvajes actuales podemos contemplar mejor lo que fueron nuestros antepasados prehistóricos, viviendo, en el seno de las cavernas, sepultados en profundo embrutecimiento; comparados con el niño europeo, ofrecen, bajo todos los puntos de vista, una viva semejanza, lo que nos lleva fatalmente a la conclusión de que el hijo del hombre civilizado es, en la infancia, lo que fueron los hombres primitivos en la edad adulta⁴⁵.

El pedagogo portugués concluye destacando que entre la evolución del individuo y la de la raza existe una *analogía constante*, de este modo, la evolución del individuo resume la del grupo étnico, por lo que la ley fundamental de la educación no puede ser contestada y termina afirmando:

[...] La evolución del individuo es, en síntesis, la de la colectividad, como se prueba: luego, a la evolución del individuo deberán aplicárseles, resumidamente, los mismo procesos y métodos que espontáneamente han aprovechado a la raza para educarse⁴⁶.

La aceptación de la ley de recapitulación abreviada y de la lectura evolucionista de la realidad tenía repercusiones a nivel de las concepciones de educación y pedagogía. El debate en torno a la reorganización de la enseñanza secundaria, los objetivos de la instrucción suministrada y el plan de estudios y contenidos incluidos en el currículo liceal fueron temas actuales en el Portugal de la segunda mitad del siglo XIX. Basta recordar las sucesivas reformas de 1880, de 1886 y de 1888 de responsabilidad de Luciano de Castro, y los objetivos acometidos a la educación en la enseñanza liceal, como la difusión de «conocimientos indispensables para todas las carreras»⁴⁷ o la preparación para proseguir los estudios. Este debate se incluye

en un plan internacional de discusión sobre la temática que involucra filósofos, pedagogos, políticos y legisladores sobre una educación utilitarista al servicio del liberalismo y la civilización industrial, que se traduce en temáticas como la confrontación entre la enseñanza de humanidades, lenguas y ciencias, a la que fueron particularmente sensibles los defensores del positivismo científico. En el parlamento portugués se destaca la discusión sobre la estructura curricular, en torno al tronco común y su bifurcación en el curso complementario, letras y ciencias, donde la cuestión de la enseñanza del latín y del griego, de las lenguas y de las ciencias fue central, en la problemática de la enseñanza profesional y la preocupación con la puesta de materias según su grado de dificultad y de acuerdo al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos⁴⁸. El resto, según lo que antecede a la apreciación del proyecto de ley n.º 106 (reforma de 1880), la comisión parlamentaria empieza señalando la propuesta moderada del gobierno progresista que rechazó una estructura curricular revolucionaria comteana⁴⁹.

Naturalmente, en el ámbito de la reflexión sobre la educación intelectual, en la «sección más vasta y compleja» de la obra, José Augusto Coelho analiza la cuestión de los contenidos en la instrucción general y fundamental. La educación intelectual, de acuerdo a Augusto Coelho, consiste en la operación pedagógica, respetando las nociones brindadas por la psicología, sobre el *complejo de energías* al que se puede denominar *aptitudes intelectuales*. La finalidad de la educación intelectual es doble, adaptativa e instructiva, y consiste, primero, en el «aumento de las aptitudes que las energías mentales adquieren cuando se las sujeta a un ejercicio regular y metódico»⁵⁰.

La instrucción de carácter general tendió a organizarse en *centros educativos* – escuelas latinas, institutos, liceos – donde se suministra, en base a tres ejes fundamentales: humanidades, lenguas vivas y ciencias. En función de la evolución histórica y de carácter esencial de cada uno de estos objetos de enseñanza, el pedagogo portugués, pone de manifiesto cuál de ellos «deberá constituir el trasfondo de la instrucción enciclopédica»⁵¹.

Confronta la enseñanza de las humanidades con la de las ciencias, considerándolas productos de dos civilizaciones opuestas, con períodos de existencia histórica diferentes y que traducen universos mentales y representaciones diversas. A las humanidades hace corresponder la civilización greco-romana, de «trazo subjetivo, humano y estético»⁵², que históricamente conoció su esplendor en la época clásica, decayó, resurgió en el Renacimiento llegando a dominar los espíritus, para perder definitivamente su importancia. La ciencia contemporánea, en sus palabras, «parte del mundo objetivo para el hombre, subordinando los estudios, que lo tienen por objeto, a los estudios que se ocupan de la naturaleza inorgánica u orgánica»⁵³ y que, siendo obscura, durante la civilización clásica, surge con el renacer y después se fortalece y amplía y tiende a volverse dominante. La necesidad de preparar a los hijos para la civilización en la que iban a vivir, la industrial, era, desde la perspectiva de José Augusto Coelho, la principal razón para abolir la enseñanza clásica de la instrucción general y fundamental otorgándole el rol principal a la ciencia, pues sólo la «ciencia – podrá constituir la base fundamental de nuestra instrucción general». Estamos pues frente a una perspectiva utilitaria, ya que el elemento clásico sólo se mantiene «en virtud de ese espíritu de férreo y conservador tradicionalismo»⁵⁴. En la línea de Spencer y del positivismo evolucionista, señala aquí la necesidad de que los sistemas educativos se adecuen mejor a los cambios de los tiempos y acompañen el sentido del proceso evolutivo⁵⁵.

En la aproximación al tema de las Lenguas vivas frente al estudio de la ciencia, discute la cuestión del objeto de instrucción y la disciplina mental. Para el pedagogo portugués, el *devoir* es forma exterior, así será siempre inferior a la sustancia, o sea, al *saber*. Las lenguas no constituyen el saber propiamente dicho, son solamente un instrumento de comunicación. La exigüidad del tiempo y la «progresiva complicación de las ciencias» exigen que no se perjudique más su enseñanza y José Augusto Coelho cree que, a semejanza de las humanidades, la enseñanza de las ciencias «expulsará de los institutos de enseñanza general a las lenguas vivas»⁵⁶.

Para el autor, la progresiva facilidad de comunicación entre los pueblos y la fusión de los egoísmos nacionales en una confraternidad general, las lenguas – como producto del alejamiento – tenderán a perder importancia hasta el día en que dejarán de formar parte de la instrucción general. Considera ser necesario simplificar para superar la falta de tiempo para estudiar la ciencia a través de la adopción de una lengua universal natural/artificial, más sencilla.

Como procesos disciplinadores de la mente humana, Augusto Coelho afirma que las lenguas son inferiores a la ciencia. El conocimiento que tenemos de las aptitudes intelectuales del hombre que se manifiestan como «observación, análisis, recomposición, asociación constructiva de elementos, generalización, clasificación, integración de similitudes o inducción, aplicación de una similitud uniforme a casos particulares o deducción, etc.»⁵⁷, las ciencias brindan medios de disciplina para todas las formas de energía intelectual, y hasta los más adecuados respecto a las lenguas. La ciencia es el verdadero y único objetivo al que, en un futuro más o menos remoto, según este pedagogo portugués, se destinará nuestra instrucción enciclopédica y general.

Sobre la metodología en la educación intelectual, el orden a seguir en las ideas, en armonía con las ideas pedagógicas, Augusto Coelho, considera que independientemente de la forma especial que se establezca para ciertos objetos de la ciencia, existe un conjunto de condiciones generales que no son más que la aplicación de los principios fundamentales de nuestra evolución general y mental. Las condiciones generales, de cualquiera de los caminos elegidos para presentar las ideas a los alumnos, consisten en:

- i) *Seguir* de lo homogéneo hacia lo heterogéneo;
- ii) *Partir* de lo indefinido hacia lo definido;
- iii) *Avanzar* de lo conocido hacia lo desconocido;
- iv) *Marchar* de lo más sencillo hacia lo menos sencillo.

Como no deja de señalar el pedagogo portugués, se trata de llevar la génesis de las ideas en el alumno a operar según principios idénticos a los que, espontáneamente, nuestra especie movilizó para constituir lentamente la ciencia.

No hay dudas de que las representaciones positivas de la realidad y científica por medio de las ideas pedagógicas, desde la lectura de José Augusto Coelho, revelan una permeabilidad significativa al pensamiento de Herbert Spencer, como lo atestigua en intentos de sistematización de los fundamentos positivos de la pedagogía, la teorización en torno a la ley de recapitulación abreviada o al abogar la supremacía de la ciencia. Su difusión e implantación en Portugal parece confirmarse a nivel de la diseminación de su obra, inclusive por la existencia de traducciones a la Lengua Portuguesa, en el debate político-ideológico y, como muy particularmente analizamos, en el pensamiento pedagógico. Pese a ello, no podemos concluir sin subrayar que el paradigma científico positivo portugués compaginó influencias y aportes, muchas veces movilizándolo las mismas ideas.

NOTAS

¹ Cf. CATROGA, Fernando: “Os caminhos polémicos da «geração nova»”, TORGAL, Luís Reis; ROQUE, João Lourenço Coord.: *Os Liberalismos (1807-1890)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, pp. 569-581. CATROGA, Fernando: “Positivistas e republicanos”, TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Maria Amado; CATROGA, Fernando: *História da História em Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996, pp. 87-115.

² Cf. GUEDES, António José de Oliveira: *Evolucionismo e Educação. A Filosofia da Educação no Positivismo Evolucionista de Herbert Spencer*, Porto, Edições ASA, 1999.

³ Indianapolis, Liberty Fund, 1982.

⁴ Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

⁵ *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Livraria Moderna, 1884; *De l' éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1930; *Essays on education [...]*, London, J. M. Dent/New York, E. P. Dutton, 1939; *Education: intellectual, moral and physical*, London, Watts & Co., 1941.

⁶ Cf. GOMES, Joaquim Ferreira: *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1989, pp. 343-365.

⁷ Cf. HOBSBAWM, Eric: *A Era dos Extremos. História Breve do Século 1914-1991*, Lisboa, Editorial Presença, 2002 [1994].

⁸ Cf. GUEDES, António José de Oliveira: *Evolucionismo e Educação. A Filosofia da Educação no Positivismo Evolucionista de Herbert Spencer*, Porto, Edições ASA, 1999, p. 12.

⁹ *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888; *Les Premiers Principes*, Paris, Félix Alcan, 1897; *Les Bases de la Morale Évolutionniste*, Paris, Félix Alcan, 1905; *De l'Éducation*, Paris, Félix Alcan, s. d.

¹⁰ Cf. CATROGA, Fernando: “Os caminhos polémicos da «geração nova»”, TORGAL, Luís Reis; ROQUE, João Lourenço Coord.: *Os Liberalismos (1807-1890)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, p. 575.

¹¹ JORGE, Ricardo: “Prefácio”, SPENCER, Herbert: *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888, pp. XXI-XXII.

¹² Sobre José de Sousa ver: SALEMA, Maria José: “José de Sousa”, NÓVOA, António Dir.: *Dicionário dos Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 1346-1347.

¹³ *Geografia Matemática e Cronologia*, Lisboa, 1888.

¹⁴ *Notas de Pedagogia Filosófica*, Lisboa, Adolpho, Modesto & C.ª – Impressores, 1890.

¹⁵ Colaboró, entre otros, en el *Correio das Escolas*, en la *Revista Pedagógica*, en el *Educação Nacional* y n' el *Vintém das Escolas*. Sobre la vida y obra de José Augusto Coelho ver una síntesis en: CORREIA, António Carlos: “José Augusto Coelho [Sendim (Tabuaço), 02/01/1850 – Porto, 18/06/1925]”, NÓVOA, António Dir.: *Dicionário dos Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 359-361.

¹⁶ Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888, pp. XXI-XXII.

¹⁷ Cf. *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888.

¹⁸ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893.

¹⁹ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo I, p. VII.

²⁰ Cf. CORREIA, António Carlos: “José Augusto Coelho [Sendim (Tabuaço), 02/01/1850 – Porto, 18/06/1925]”, NÓVOA, António Dir.: *Dicionário dos Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, p. 360.

²¹ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo I, p. VII.

²² *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888.

²³ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo I, p. 94.

²⁴ LEITÃO, António: *Elementos de Pedagogia*, Coimbra, França & Arménio Livresiros-Editores, 1918 [1906].

²⁵ Cf. PLANCHARD, Émile: *A Pedagogia Contemporânea*, Coimbra, Coimbra Editora, 1972 [1941], 692 p. Esta obra tuvo diversas ediciones, revisadas y aumentadas, entre 1941 y 1982, como lo prueban los diferentes prefacios. En la década del sesenta del siglo XX, inclusive, fue objeto de publicación, igualmente con sucesivas ediciones, en español, francés e italiano.

²⁶ Cf. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 105.

²⁷ Cf. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 104.

²⁸ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 331.

²⁹ Augusto Coelho discurre sobre la herencia de los rasgos, de la energía muscular, de la miopía, del estrabismo y del talento musical. Cf. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 336-337.

³⁰ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 333.

³¹ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 339.

³² COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 340.

³³ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 340.

³⁴ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 342.

³⁵ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 349.

³⁶ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 351.

³⁷ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 352.

³⁸ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 369.

³⁹ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, pp. 370-371.

⁴⁰ “Al orden en el que el educador dispone los agentes exteriores, para poder aprovechar las influencias sucesivas -denominamos MÉTHODO educativo”. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão - Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 365.

⁴¹ “A la manera por la cual el educador aprovecha los agentes exteriores, para dirigir al educando toda la energía educativa contenida en ellos – denominamos PROCESO educativo”. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 365.

⁴² COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 371.

⁴³ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 374.

⁴⁴ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 375.

⁴⁵ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, p. 380.

⁴⁶ Cf. COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892-1893, Tomo I, pp. 383.

⁴⁷ Intervención de Andrade Corvo, par del Reino, en el Parlamento durante el debate sobre la reforma de 1880. ADÃO, Áurea – *As Políticas Educativas nos debates parlamentares. O caso do Ensino Secundário Liceal*, Lisboa/Porto, Assembleia da República/Edições Afrontamento, 2001, p. 293.

⁴⁸ Véase, por ejemplo, la intervención de José Luciano de Castro, Ministro del Reino, progresista. ADÃO, Áurea-*As Políticas Educativas nos debates parlamentares. O caso do Ensino Secundário Liceal*, Lisboa/Porto, Assembleia da República/Edições Afrontamento, 2001, p. 184-185.

⁴⁹ Cf. ADÃO, Áurea – *As Políticas Educativas nos debates parlamentares. O caso do Ensino Secundário Liceal*, Lisboa/Porto, Assembleia da República/Edições Afrontamento, 2001, pp. 136-158.

⁵⁰ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 8.

⁵¹ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 13.

⁵² COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 13.

⁵³ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 13.

⁵⁴ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 18.

⁵⁵ Cf. SPENCER, Herbert: *Educação Intellectual, Moral e Physica*, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888.

⁵⁶ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 19.

⁵⁷ COELHO, José Augusto: *Princípios de Pedagogia*, São Paulo, Teixeira & Irmão – Editores, 1892, Tomo II, p. 20.

O PAPEL DOS MATERIAIS IMPRESOS INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÚTUO: DUAS TRADUÇÕES PORTUGUESAS DA OBRA «SISTEMA BRITÂNICO DE EDUCAÇÃO», DE JOSEPH LANCASTER

Carlos Manique da Silva

(Unidade de I & D em Educação e Formação da Universidade de Lisboa)

1. INTRODUÇÃO

Recentemente alguns autores têm demonstrado a pluralização de interpretações da *tecnologia* educativa conhecida como ensino mútuo no curso da sua difusão mundial (cf., por exemplo, Caruso, 2004, 2007; Caruso e Roldán Vera, 2005; Roldán Vera, 1999, 2005; Silva, 2009, 2010). A tónica tem sido assim colocada não tanto no estudo da difusão mundial do modelo posto em prática por Andrew Bell e Joseph Lancaster¹ na viragem do século XVIII para o século XIX, mas sim na sua recepção em determinados contextos. São aqui úteis, na linha da investigação de Jürgen Schriewer (2001), a noção de *externalização*, enquanto referência ao internacional, o mesmo é dizer, a padrões de influência que se tornam referenciais para todos os países, e a noção de *recepção selectiva e interpretativa*, marcada pela especificidade dos contextos de acolhimento².

Importa, por isso, ter em primeiro lugar presente que a interpretação do ensino mútuo em alguns contextos já estudados revela inegáveis similitudes com a história do método em Inglaterra, particularmente sentidas nas práticas e em alguns princípios organizativos (Silva, 2009). Essa convergência de influências estandardizadas é sobretudo tangível na «base» organizacional do modelo, penso designadamente: i) na delegação da acção pedagógica na figura do monitor; ii) no agrupamento dos alunos por matérias (no essencial, leitura, escrita e aritmética); iii) na regularidade da examinação; iv) na possibilidade de uma progressão desigual nas citadas matérias.

Por outro lado, a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento é visível, por exemplo: no que concerne ao sistema disciplinar – casos há em que se observa uma cultura de punição corporal (Silva, 2009), ausente nos fundamentos iniciais do modelo; na noção de *ordem* – os fenómenos de apropriação em determinadas comunidades deixam entender que não é linear a correspondência entre ordem na sala de aula e ordem social (Roldán Vera, 2005); uma ideia muito di-

ferente dos princípios fundamentados por Bell e Lancaster; na própria interpretação do papel atribuído ao monitor – percebido, por vezes, como simples aluno repetidor e não, propriamente, como docente; em causa a incompatibilidade entre infância e autoridade pedagógica (Caruso, 2004), inexistente na compreensão do ensino mútuo em Inglaterra; na clivagem existente entre a tradição de aprendizagem da escrita em alguns vernáculos e as propostas de Lancaster (Caruso, 2007; Silva, 2010).

O meu propósito neste texto é o de perceber o processo de difusão e de recepção do modelo de ensino mútuo, tomando como fonte traduções portuguesas de obras editadas pela British and Foreign School Society (BFSS)³, designadamente «manuais para uso dos professores». Saliencia-se dessa forma o papel da imprensa – se preferirmos, a dinâmica de produção, difusão e tradução de materiais impressos –, enquanto veículo de propostas para a organização do ensino elementar⁴.

Interessa-me, no fundo, à luz do que foi sendo dito, produzir uma narrativa em que difusão e recepção se cruzem – o que está em causa, na verdade, é a tensão entre o global e o local⁵. Estarei, por isso, particularmente atento ao processo de transmissão textual, no sentido de perceber relações de afinidade e de filiação entre os textos (original e tradução), também, obviamente, de divergência e, mesmo, de incompatibilidade.

2. UMA APROXIMAÇÃO AO BREVE ESBOÇO DO SYSTEMA BRITANICO DE EDUCAÇÃO (1821)⁶

No ano de 1821, em associação com os esforços para difundir o ensino mútuo na ilha da Madeira⁷, é publicada na cidade do Funchal uma obra intitulada *Breve Esboço do Systema Britânico de Educação*. O intento era então o de dar consistência à aplicação das técnicas do sistema. Mas é, obviamente, difícil saber até que ponto as prescrições contidas nos manuais eram seguidas, até pelo facto de codificarem com rigor (prevenindo qualquer tipo de arbitrariedade) muitos aspectos da organização escolar⁸.

Começo a analisar agora o *Breve Esboço do Systema Britânico de Educação* procurando perceber as variações que emergem do encontro das propostas de Lancaster com as práticas locais. A primeira questão que se põe é a da autoria da tradução, uma vez que o texto (15 páginas e, com alguma surpresa, sem qualquer tipo de ilustração) menciona apenas o nome do impressor – Alexandre Gervásio Ferreira⁹. É possível, porém, que a tradução tenha sido realizada por Alexandre Luís da Cunha¹⁰. De qualquer modo, é inquestionável a autoria portuguesa. Uma conclusão particularmente autorizada pela persistência do vocabulário jesuíta. De facto, nem uma única vez aparece mencionada no texto a palavra *monitor*; a regra é a adopção do termo *decurião* (a intenção é a de associar o «novo» do sistema ao «conhecido» de outros sistemas com auxiliares/ajudantes).

Apesar de não ser segura a fonte do *Breve Esboço*, é notório que se inspira nas versões do sistema posteriores à publicação do *Manual of the System of the British and Foreign School Society for Teaching Reading, Writing, Arithmetic, and Needle-Work* (Londres, 1816), no qual são plasmadas várias propostas de renovação do modelo. Julgo mesmo, conforme terei oportunidade de explicitar, que o tradutor se baseou no citado manual, embora não seja de excluir o recurso mais ou menos pontual a uma versão anterior. Certo é estarmos perante uma hibridação portuguesa, tendo o texto sido vertido com alguma liberdade. Por outro lado, o facto de se tratar de uma versão

resumida enfatiza, necessariamente, o significado de algumas omissões.

Em termos de estrutura, o *Breve Esboço* divide-se nas seguintes cinco partes: Plano geral (respeita, no essencial, ao arranjo da sala de aula); Classificação (classes de leitura, escrita e ortografia e aritmética), incluindo referências muito lacónicas à hierarquia dos decurções e descrevendo as técnicas do sistema e os procedimentos (dir-se-ia mais didácticos) a adoptar nas aulas de escrita, leitura e aritmética; Ordem; Ausentes; Prémios e castigos.

Uma questão particularmente significativa, enunciada nas primeiras páginas do *Breve Esboço*, prende-se com a aprendizagem da escrita. Surge ela a propósito da centralidade da ardósia na pedagogia lancasteriana, algo que, obviamente, justificava uma apresentação: «usam-se de ardósias para aprenderem a escrever em lugar de papel» (*Breve Esboço*..., p. 2). Devo aliás sublinhar que se regista uma contradição entre a tradição portuguesa de aprendizagem da escrita, tarefa em regra morosa e focada na obtenção de uma caligrafia atractiva (diz desde logo muito a expressão *primeiras letras*)¹¹, e as propostas de Lancaster¹². Na verdade, a ardósia, para além de económica e versátil, tinha o objectivo muito preciso de acelerar o progresso na escrita (*Manual of the System*..., 1816). Importa também dizer que, para Lancaster, os alunos eram classificados «not according to their progress in writing, but according to their proficiencies in reading» (*Manual of the System*..., 1816, p. 21)¹³.

Ora, da análise do *Breve Esboço* ressalta a ideia de que a escrita é privilegiada enquanto objecto de saber. E não apenas por ser abordada em primeiro lugar dentro da estrutura do documento, mas sobretudo por dois outros motivos. Refiro-me, por um lado, ao facto de a definição de «classe» (a única que se encontra no texto) abrir a secção dedicada à escrita; e, por outro lado, à seguinte passagem: «Depois de passar um tempo certo na escrita, a escola toda é exercitada em leitura e ortografia» (*Breve Esboço*..., p. 5).

Não surpreende assim que, com alguma frequência, se encontrem reparos contra os preciosismos do ensino da escrita. Em 1835, por exemplo, é publicado no periódico funchalense *A Flor do Oceano* um artigo no qual o seu autor, sem deixar de elogiar a qualidade da escrita, expressava ao mesmo tempo o desejo de que os «alunos fossem mais rápidos no modo de escrever, e não consumissem 3 e 4 dias em um tema; porque removidos daquele método vagaroso, nada produzem digno de estima» (Citado em Fernandes, 1992, p. 44).

Por outro lado, é interessante que nas escolas normais de ensino mútuo, no final da década de 1830, se defenda uma abordagem mais formal na aprendizagem da escrita, apontando-se então alguns defeitos à *tecnologia* da ardósia. Escutemos, por exemplo, António Carlos de Melo e Silva, director da Escola Normal Primária e de Ensino Mútuo do Porto:

A prática de escrever em lousas, com quanto tenha grandes utilidades, não pode todavia servir para fazer escrever bem em papel com pena e tinta; e por mais e mais que se corrijam os defeitos da escrita na lousa, não se consegue uma escrita regular sem haver sempre à vista exemplos que dirijam os Discípulos, e sejam por eles imitados, muito menos faltando princípios teóricos que devem ser aprendidos em momento diverso daquele em que se pratica (IAN/TT, Ministério do Reino, maço 3707, 30 de Abril de 1839, documento s.p.).

Para além da questão da aprendizagem da escrita — aquela em que, através da análise do *Breve Esboço*, melhor se percebe (ou talvez de forma mais imediata) a

produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento –, outras há em que a percepção dos fenómenos da recepção activa do conhecimento exige olhar muito de perto o processo de transmissão textual.

No respeitante ao sistema de prémios e castigos, por exemplo, são por demais evidentes as afinidades do *Breve Esboço* com o *Manual of the System* (1816), em particular no capítulo das punições. Na verdade, a partir desse ano a versão do modelo veiculada pela BFSS deixa de incluir uma série de castigos considerados bárbaros, limitando-os, no essencial, à perda de bilhetes alcançados por mérito e à permanência na escola fora do horário lectivo (ideia perfeitamente plasmada no *Breve Esboço*). Em relação à aplicação do último castigo, menciona-se no *Manual of the System* (1816) que «the boys who are to be confined after the school hours, are constantly employed by a monitor during confinement, in writing on their slates the words of their class» (p. 64); constata-se, assim, uma diferença relativamente a versões anteriores, nas quais existe apenas o intuito de prender (entenda-se literalmente) o aluno no espaço físico da escola (Cf., por exemplo, *The British System of Education*, Londres, 1810). Veja-se como a punição em causa é descrita no *Breve Esboço*:

Um dos Decuriões (que são encarregados sucessivamente deste emprego) é obrigado a ficar com os meninos que estão presos por castigo, e té-los constantemente ocupados como durante as horas regulares da Escola (Breve Esboço..., p. 15).

É sublinhada, aliás, a «peculiar vantagem» de um elevado número de crianças poderem ser «governadas e ensinadas sem recorrer a castigos severos» (*Breve Esboço...*, p. 13). Não deixa, porém, de ser curioso que, para justificar a existência de penas disciplinares, o tradutor/autor tenha recorrido a uma ideia que só se encontra nos manuais do método anteriores a 1816. Atente-se no cotejo:

The chief offenses committed by youth at school, arise from the liveliness of their active dispositions. Few youth do amiss for the sake of doing so; youth naturally seek whatever is pleasant to them with avidity (The British System of Education, 1810, p. 33).

As ofensas principais cometidas nas Escolas não são em si culpas, mas só se tornam nisso quando a boa ordem da Escola corre algum risco. A vontade de brincar, ou falar nascem mais das disposições activas da mocidade, do que de uma tenção premeditada de fazer mal (Breve Esboço..., p. 14).

Ou seja, é clara no *Breve Esboço* a vontade em integrar (a partir de diferentes versões «oficiais» do modelo) os aspectos que melhor traduzissem uma visão complacente para com a criança – noto, ademais, a preocupação com a fadiga escolar: «os estudos são variados frequentemente, para que as crianças se não fiquem em qualquer ocupação» (*Breve Esboço...*, p. 10) –, mas sem que tal pudesse pôr em causa uma questão central do modelo: a observação de princípios de ordem. E não se julgue estarmos perante uma contradição. O que se verifica, na verdade, é alguma permeabilidade às ideias liberais (algo que, dada a cronologia em causa e a possível autoria do texto, se não afigura surpreendente), sublimando-se ao mesmo tempo a noção de *ordem*. Esta noção surge, essencialmente, associada à regularidade das lições – «se a desordem existe na escola, é uma prova de que as lições de alguns meninos não foram bem dadas» (*Breve Esboço...*, p. 10) –, e às ordens e vozes de comando dadas pelos decuriões. É muito importante, por outro lado, assinalar o recurso a metáforas militares como

forma de ilustrar princípios de ordem: «“Tirem ou metam [as] ardósias”, “Dentro”, “Fora”, “Frente”. E outras vozes de igual natureza, as quais os meninos são obrigados a executar com uma prontidão militar» (*Breve Esboço...*, pp. 11-12). Destaco, inclusive, a seguinte passagem decalcada do *The British System of Education* (1810): «Os meninos trazem os seus chapéus nas costas, como fazem os soldados às mochilas, o que vem a prevenir muita confusão como também a possibilidade de eles se perderem» (*Breve Esboço...*, p. 2). Encontro aqui, hipoteticamente, uma significação relacionada com a origem militar do lancasterianismo português. Trata-se de uma ideia que sai reforçada quando se tem em linha de conta a utilização de certos termos, designadamente: *runcho*¹⁴, para indicar uma subdivisão das classes de leitura e de aritmética correspondente a 10 alunos; *oficiais*, para designar o mestre e o conjunto dos decurões.

Impõe-se, por fim, registar o contraste entre a onnipresença da noção de ordem e a escassez de referências à examinação dos alunos. De facto, no *Breve Esboço* surge apenas descrita, e em termos muito sintéticos, a forma de classificar inicialmente os alunos (mediante exame, claro está). Creio que, neste caso, o tradutor teve dificuldades em perceber/integrar o mecanismo de controlo de aprendizagem do modelo (praticamente contínuo através da prática do exame regular)¹⁵.

3. A TRADUÇÃO DO «SISTEMA BRITÂNICO DE EDUCAÇÃO» REALIZADA POR GUILHERME SKINNER (1823)

Em 1823, é publicada na cidade do Porto uma tradução da obra «Sistema Britânico de Educação», de Joseph Lancaster. O texto foi vertido do original inglês por Guilherme Skinner, estudante do segundo ano de Matemática e Desenho na Real Academia do Porto, conforme surge, aliás, exarado na folha de rosto da edição portuguesa¹⁶.

Antes, porém, de entrarmos na análise da tradução, importa dizer que Guilherme Skinner dedica o fruto do seu labor a Francisco Van Zeller¹⁷. A razão de ser da dedicatória prende-se com o facto de a personalidade distinguida ter «manifestado os seus ardentes desejos de o ver [ao ensino mútuo] estabelecido em Portugal e seus Domínios» (*Systema Britânico de Educação...*, 1823, [p. 5]). E a verdade, sabemos-lo através de outras fontes, é que Van Zeller, na qualidade de membro da Sociedade Promotora da Indústria Nacional, ofereceu a quantia de 200 réis para quem estabelecesse na cidade do Porto uma escola de ensino mútuo (cf. *Annaes da Sociedade Promotora da Indústria Nacional*, Julho de 1822).

Por outro lado, num breve prólogo, Guilherme Skinner explica os motivos que o levaram a traduzir a obra de Lancaster. Para além de uma razão altruísta, digamos assim, a de «que o dever de todo o homem é empregar o seu tempo com utilidade, tanto para si como para com todos» (*Systema Britânico de Educação...*, 1823, [p. 7]), o autor expressa uma forte crença no método de Lancaster. Acrescenta, aliás, procurando legitimar a sua posição, que «todas as Nações da Europa se têm esmerado em o pôr em prática» (Idem, [p. 5]).

Ao contrário do sucedido com o *Breve Esboço do Sistema Britânico de Educação*, analisado na secção anterior, a tradução realizada por Skinner fixa praticamente todo o texto original. Estamos assim perante uma versão algo longa (83 páginas), na qual são incluídas cinco estampas (duas sob a forma de desdobrável).

Neste caso, convém também referi-lo, o facto de o tradutor ter tido a intenção de seguir muito de perto a obra original – e é indubitável que se baseou no *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free Schools...* (Londres, 1810) – dificulta a percepção dos fenómenos da recepção activa do conhecimento. Desse modo, se é importante cotejar a face informativa dos dois textos (original e tradução), mais decisivo será considerar os aspectos de significação que transcendem esse referencial empírico, ou seja, os que abrem espaço à interpretação do tradutor. Trata-se, sobretudo, no plano da reescrita, de identificar a utilização de certas palavras em função do contexto de acolhimento (e, portanto, de novas audiências), bem como de procurar entender a gestão da economia do texto (porque por vezes são suprimidas pequenas passagens da obra original).

Uma questão, porém, que de imediato se coloca prende-se com o facto de Skinner ter usado como fonte a primeira edição do *The British System of Education...* (Londres, 1810), à qual, de resto, já me reportei. E é importante reter que, em 1823, para quem estivesse sediado nas cidades do Porto ou de Lisboa, não seria difícil aceder a edições mais recentes da obra em causa, particularmente as que foram publicadas a partir de 1816, plasmando, como se disse, algumas propostas de renovação do modelo¹⁸. Considerando a hipótese (muito razoável) de o tradutor poder aceder a versões recentes da obra de Lancaster, como explicar a opção de traduzir a primeira edição? Importava captar e dar a apreender o modelo pedagógico na sua integridade original? Não é fácil dar respostas cabais. Interessa, no entanto, referir que Skinner fez questão de enfatizar, justamente na dedicatória a Francisco Van Zeller, que traduziu o texto de Lancaster a partir «do seu original». O certo é que a versão publicada em 1810 pela BFSS se torna central (recordo que no *Breve Esboço...* o tradutor se inspirou em parte nessa versão), designadamente por ser apresentada, de forma inédita nas obras de Lancaster, como uma espécie de «manual para uso dos mestres» (Ressler, 2010). Por outro lado, sabemos que no plano internacional são raros os manuais publicados pela BFSS depois de 1816 que chegaram a ser traduzidos (facto esse que permanece, no entanto, sem explicação)¹⁹.

Mas a escolha de Skinner, a de seguir única e praticamente à letra a versão de 1810, implicava divulgar alguns aspectos do modelo pedagógico abandonados a partir de 1816. Daí em diante, e essa é certamente uma das alterações mais notórias (já referida, aliás), as versões veiculadas pela BFSS deixarão de incluir uma série de castigos considerados bárbaros e humilhantes. E não deixa de ser relevante que Skinner, mesmo vertendo para português «os modos de castigos» propostos na versão de 1810, nitidamente afastados da tradição educativa portuguesa, opte por não traduzir certas palavras. Um exemplo paradigmático:

On a repeated or frequent offence, after admonition has failed, the lad to whom an offender presents the card, places a wooden log round his neck, which serves as a pillory, and with this he is sent to his seat. This log may weigh from four to six pounds, some more and some less. The neck is not pinched or closely confined – it is chiefly burthensome by the manner in which it incumbers the neck, when the delinquent turns to the right or left (The British System of Education..., 1810, p. 34).

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como uma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este pau pesará desde 4 até 6 arráteis pouco mais ou

menos. O pescoço não se oprime, mas deve pôr-se de sorte que, voltando ele a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 59).

Ou seja, constata-se que a palavra «delinquent» não foi traduzida, sendo, de resto, clara a vontade de expurgar o texto de termos que veiculassem uma imagem da criança enquanto ameaça potencial. Eram, obviamente, termos que tinham que ver com os fundamentos iniciais do modelo – o que estava em causa para os seus promotores (tanto para Joseph Lancaster como para Andrew Bell) era o controlo social das classes pobres saídas da Revolução Industrial, consideradas uma ameaça –, mas que não se ajustavam ao ideário liberal da época. Aliás, para Lancaster e Bell uma das maiores vantagens do modelo era precisamente «its capacity to inculcate a sense of order in the children, a school order that could be translated into their roles in society» (Roldán Vera, 2005, p. 663). Daí que numa escola de ensino mútuo as crianças soubessem o seu lugar em cada momento do dia, havendo uma regulação muito precisa (dir-se-ia mecânica) de todas as actividades. Não surpreende, pois, como fez notar Roldán Vera (2005), que «ordem» seja o termo mais utilizado nos textos relativos ao ensino mútuo, querendo pelo menos significar: i) disposição ou arranjo de objectos e de práticas; ii) regularidade de tarefas; iii) «arrumação» (no sentido em que tudo está no seu devido lugar); iv) instrução ou comando oral (Roldán Vera, 2005).

Ora, uma das questões que merece ser olhada mais de perto prende-se justamente com a noção de ordem, porventura aquela em que melhor se percebe o escrutínio do tradutor. E aqui, mesmo que de forma subtil, verifica-se alguma rejeição ao carácter excessivamente utilitário do ensino mútuo. É sintomático, desde logo, que Guilherme Skinner opte por não traduzir aquilo que se afiguraria obrigatório, a máxima do modelo: «A place for everything, and everything in its place» (*The British System of Education...*, 1810, p. 3). Mas o que considero mais interessante na tradução portuguesa é o facto de a noção de ordem ser associada à faculdade da atenção. Atente-se:

These arrangements [in school furniture] not only conduce to order, but give facility to the master in the detection of offenders (The British System of Education..., 1810, p. 2).

Estes arranjos [no mobiliário escolar] fazem com que o mestre tenha a aula em boa ordem, e descubra com facilidade os que estão sem atenção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 12).

E se, na acepção que o tradutor lhe empresta, a existência de ordem é importante para o mestre identificar os alunos desatentos, não deixa, mais adiante no texto, de se subentender uma crítica: a de a atenção ser algo que não depende unicamente do efeito disciplinar:

[The method] procures that great desideratum in schools, quietness, not by terror, but by commanding²⁰ attention (The British System of Education..., 1810, p. 11; itálico meu).

[O método] cria aquele grande desejo nas aulas de quietação, não por castigo, mas por ser precisa muita atenção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 27; itálico meu).

De resto, há um silêncio que ilustra bem esta ideia. Refiro-me ao facto de a seguinte passagem não ter sido traduzida:

The attempt to promote learning without the principle of order would be like the efforts of the eastern nations at the famous building of old, when Nimrod, in the despotism and pride with which he built the Tower of Babel, only succeeded in producing confusion (The British System of Education..., 1810, p. 41).

No fundo, são a ética utilitarista e o carácter mecânico do modelo (destituído de actos reflexivos) que estão a ser postos em causa. Na mesma ordem de ideias, há expressões no texto original que deixam antever as similitudes existentes entres os processos organizativos das escolas de ensino mútuo e os das manufacturas e que são, por assim dizer, suavizadas na tradução:

The repetition of one word by the monitor, serves to rivet²¹ it firmly on the minds of each one of the class, and also on his own memory (The British System of Education..., 1810, p. 11).

A repetição de uma palavra pelo decurião serve não somente para a fixar na memória de cada um, mas também na sua (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 27).

Para além da negação do modelo nos seus propósitos mais utilitários (e em alguns aspectos do seu mecanismo) – talvez a evidência que melhor traduza a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento –, outras «resoluções locais» há que merecem ser destacadas.

Verifica-se, por exemplo, no texto português a completa ausência de expressões laudatórias da realeza (frequentes nas obras de Lancaster). Significativamente, a frase «Long live the King!» é substituída por «Viva a religião». Mas, em outras situações, perspectiva-se idêntico tipo de desvio à identidade inicial:

Supply twenty boys with slates and pencils, and pronounce any word for them to write, suppose it tis the word 'and', or the word 're-so-lu-tion (The British System of Education..., 1810, p. 10).

Tenham vinte meninos lousas e penas; pronuncie-se uma palavra qualquer: v. g. Deus, ou outra qualquer: re-so-lu-ção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 25).

Não obstante o que foi sendo dito nos últimos parágrafos, ilustrando, no fundo, «o acolhimento selectivo de referentes», para adoptar as palavras de Jorge do Ó e de Luís Miguel Carvalho (2009, p. 187), é patente que o modelo é genericamente bem aceite (o prólogo do texto traduzido por Skinner é, a esse respeito, bastante esclarecedor). Tal fica sobretudo a dever-se à aceitação de uma ideia nuclear: a da delegação da acção educativa na figura do monitor (a essência do ensino mútuo). E aqui, uma vez mais, importa lembrar a intenção de associar o «novo» do modelo ao «conhecido» de outros modelos com auxiliares/ajudantes. Na verdade, e termino com esta nota, o termo «monitor» nunca surge na tradução portuguesa; a regra é a adopção do termo «decurião».

4. Concluindo

Este texto procurou contribuir para a compreensão dos fenómenos de circulação do conhecimento pedagógico, enfatizando uma ideia: a de que, no plano local, não se dá a simples replicação dos modelos dominantes no plano global. Dito de outra maneira, há um *balanço* entre as influências internacionais e as trajectórias históricas que pode, como vimos, assumir contornos diversos.

Dessa forma, como resultado do acolhimento selectivo do modelo de ensino mútuo assinaléi algumas tensões, das quais sublinho: i) na análise que fiz da obra publicada no Funchal no ano de 1821, o antagonismo entre o enfoque que o modelo coloca nas estratégias de moralização através da leitura da Bíblia – no qual, de resto, a repetição oral

tem um papel determinante –, e a importância da escrita na tradição pedagógica portuguesa. Neste ponto, interessa não esquecer que o ensino mútuo se encontra longe das ideias católicas; ii) no caso da tradução realizada por Skinner em 1823, que fixa, recorde, quase todo o texto da obra original, um afastamento relativamente ao carácter utilitário do ensino mútuo (muito permeável a argumentos económicos). Notei, por outro lado, com reflexos na percepção do mecanismo do modelo, um conceito de ordem encerrando significados diferentes daqueles que existiam em Inglaterra (onde, lembro, o que estava fundamentalmente em causa era a submissão das classes pobres).

Julgo que as páginas precedentes mostram não ser possível compreender a forma híbrida ou original como são reinterpretados os modelos da cultura mundial em contacto com diferentes contextos socioculturais (e, obviamente, com o interesse de determinados grupos) sem o contributo da investigação histórica.

Referências

- AFONSO, José António (2006). *Protestantismo e Educação. História de um Projecto Pedagógico Alternativo em Portugal na Transição do Século XIX*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- CARUSO, Marcelo (2004). Locating Educational Authority: teaching monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and the German States in the Nineteenth Century. In PHILLIPS, David & OCHS, Kimberly (eds.). *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, pp. 59-87.
- CARUSO, Marcelo (2007). New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842. In ROLDÁN VERA, Eugenia & CARUSO, Marcelo (eds.). *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 277-306.
- CARUSO, Marcelo e ROLDÁN VERA, Eugenia (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41 (6), pp. 645-654.
- CARVALHO, Luís Miguel e Ó, Jorge Ramos do (2009). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- FERNANDES, Rogério (1992). Educação e Ensino Popular na Madeira (Séc. XVIII-1840). *Revista da Universidade de Coimbra*, pp.1-69.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, Cláudia Faria (2008). *Phelps. Percursos de uma Família Britânica na Madeira de Oitocentos*. Funchal: Empresa Municipal “Funchal 500 anos”.
- HOGAN, David (1989). The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System. *History of Education Quarterly*, 29 (3), pp. 381-417.
- MAGALHÃES, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- MARKUS, Thomas (1993). *Buildings & Power*. London and New York: Routledge.
- MATOS, Ana Maria Cardoso de (1996). Sociedades e associações industriais oitocentistas: projectos e acções de divulgação técnica e incentivos à actividade empresarial. *Análise Social*, vol. XXXI, pp. 397-412.

- NÓVOA, António (2000). Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique. Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. In NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 121-142.
- RESSLER, Patrick (2010). *Nonprofit-Marketing im Schulbereich: Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*. Frankfurt: Peter Lang.
- RIBEIRO, José Silvestre (1876). *Historia dos Estabelecimentos Scientificos, Litterarios e Artisticos de Portugal*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo V.
- ROLDÁN VERA, Eugenia (2005). Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. *Paedagogica Historica*, 41 (6), pp. 655-675.
- SCHRIEWER, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: Educa.
- SILVA, Carlos Manique da (2008). *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- SILVA, Carlos Manique da (2009). A experiência do ensino mútuo na Casa Pia de Lisboa (1820-1859). *Cadernos de História da Educação*, 8 (1), pp. 85-101.
- SILVA, Carlos Manique da (2010). A apropriação de um modelo educacional: o ensino mútuo no Funchal nas primeiras décadas de Oitocentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, 11 (2), pp. 68-84.
- VERÍSSIMO, João Nelson (2006). O Estabelecimento da Escola Lancasteriana no Funchal. In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, pp. 2478-2483.
- VERÍSSIMO, João Nelson (2007). Ensino Mútuo – Uma Experiência de Sucesso? In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 55-63.

NOTAS

¹Lancaster e Bell competiram pelo reconhecimento da invenção do modelo. Ambas as versões se baseavam na utilização de monitores, o mesmo é dizer, na reciprocidade do ensino entre os alunos. A versão de Bell ficou conhecida por «Madras system», alusão aos ensaios pedagógicos que o autor havia desenvolvido no Orfanato de Madras (Índia). Por seu turno, a versão de Lancaster («British system of education») teve como instituição de referência a Escola de Borough Road, em Londres.

²Uma síntese das teses de Jürgen Schriewer, enquanto crítica à abordagem neo-institucionalista, pode ser perspectivada em Carvalho e Ó (2009).

³A BFSS, sediada em Londres, tutelou a difusão do ensino mútuo na versão lancasteriana.

⁴Para além dos materiais impressos, e pensando especificamente na circulação do ensino mútuo, poder-se-iam adoptar outros níveis de análise para estabelecer confrontação com o modelo global, nomeadamente, a rede de actores e as sociedades civis que difundiram o modelo.

⁵A este respeito, é bom ter presente a lição de Justino Magalhães: «O global não é um somatório nem a justaposição de locais; o singular não é, em absoluto, uma parcela ou uma particularidade do global» (Magalhães, 2010, p. 28).

⁶Nesta secção sigo de perto um estudo que publiquei recentemente (Silva, 2010).

⁷Temos conhecimento que o sistema lancasteriano foi promovido na ilha pelo comerciante britânico Joseph Phelps e aplicado pela primeira vez no ano de 1819, precisamente na escola do sexo masculino que fundou na cidade do Funchal (Silva, 2010).

⁸Nos anos de 1830, a própria BFSS terá procurado amenizar a rigidez que perpassava nos manuais. Atente-se no prefácio do *Manual of the System of Primary Instruction* (Londres, 1837, p. VI): «Even in schools professing to be connected with the Society it is not expected that every regulation in this Manual will be strictly followed».

⁹Alexandre Gervásio Ferreira chegou à Madeira em 1821, acompanhando uma oficina tipográfica comprada em Lisboa, cujo objectivo era o de imprimir *O Patriota Funchalense* (o mais antigo periódico da ilha).

¹⁰Alexandre Luís da Cunha foi professor e director da citada escola de ensino mútuo do sexo masculino. Desenvolveu,

paralelamente, um percurso no jornalismo. Era, além do mais, versado na língua inglesa, tendo frequentado a Escola de Borough Road, em Londres, nos últimos meses de 1823. Sobre esta figura ver Gouveia (2008), Silva (2010) e Veríssimo (2007).

¹¹ Sobre a aprendizagem da escrita no Portugal de Oitocentos, ver o estudo de Rogério Fernandes (1994). Ainda a este propósito, vale a pena escutar Justino Magalhães: «A aprendizagem da escrita era bem mais difícil e morosa que a da leitura. Por esse motivo, a escolarização da escrita constituiu um dos principais meios de profissionalização dos mestres, que deveriam ser bons calígrafos e aplicar um método progressivo e renovado» (Magalhães, 2010, p. 141).

¹² Caruso (2007), tendo por referência o currículo tradicional espanhol para o ensino elementar, notou igualmente esta clivagem.

¹³ Nesse sentido, o *Manual of the System* (1816) não define uma classificação autónoma para a escrita. Trata-se, convém sublinhá-lo, de uma evolução relativamente à obra *The British System of Education* (Londres, 1810), na qual, estando presente a ideia em causa, isto é, a de que «when a boy is classed for learning to read according to the arrangement of reading classes [...] he is consequently classed for learning to write at the same time» (p. 5), são estabelecidas 8 classes de escrita (idêntico número ao das classes de leitura).

¹⁴ Sobre a conotação militar deste termo ver, por exemplo, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Typografia Rollandiana, 1806.

¹⁵ A este respeito, penso ser elucidativa a seguinte passagem: «Um menino que se adiantar suficientemente para ser removido de uma Classe para outra recebe um certo número de bilhetes» (*Breve Esboço...*, p. 13).

¹⁶ Publicada com o título *Systema Britanico de Educação: Sendo hum completo Tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster*. Porto: Typ. de Viúva Alvarez Ribeiro e Filhos, 1823.

¹⁷ Francisco Van Zeller era natural do Porto, exercendo nessa cidade as funções de cônsul da Rússia. Foi, além do mais, deputado às Cortes.

¹⁸ Na verdade, como refere Ana Maria Cardoso de Matos (1996), no século XIX era comum as associações culturais e profissionais possuírem gabinetes de leitura e bibliotecas, constituídos por obras oferecidas pelos sócios, recebidas de permuta de sociedades congêneres e adquiridas comercialmente. Em 1822, por exemplo, existiam na biblioteca da citada Sociedade Promotora da Indústria Nacional, sediada na cidade de Lisboa, uma edição do *Manual of the system of teaching needlework in the elementary schools of the British and Foreign School Society* (Londres?, 1821), bem como uma edição do *Manual of the system of teaching, reading, writing, arithmetic and needle-work in the elementary schools of the British and Foreign School Society* (a data e o local da edição não são mencionados, mas não é certamente anterior a 1816). Cf. *Annaes da Sociedade Promotora da Indústria Nacional*, Junho de 1822. Confirmando a relativa facilidade em aceder às obras de Lancaster e a outras publicações sobre o ensino mútuo, devo acrescentar que Skinner recorreu a um conhecido trabalho de Joseph Hamel (*L'Enseignement Mutuel ou Histoire de L'Introduction et de la Propagation de cette Méthode*, Paris, 1818), biógrafo, aliás, de Lancaster, para reproduzir uma estampa representando o interior da Escola de Borough Road.

¹⁹ Agradeço esta informação ao Professor Marcelo Caruso.

²⁰ Na tradução, devo acrescentar, Skinner opta por vezes por suprimir a palavra «command». Por outro lado, o próprio termo «commander» é traduzido por «regente».

²¹ «Rivet», importa dizê-lo, significa rebitar, cravar.

ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO CORPO NO SÉCULO XIX. A INFLUÊNCIA BRITÂNICA

Anabela Mimoso

anabelamimoso@hotmail.com

Cei- Ef ULHT

Universidade Lusofona de Humanidades y Tecnologia (Lisboa)

1. INTRODUÇÃO

O corpo é, inevitavelmente, a carta de apresentação do indivíduo, pois é por meio dele que o indivíduo se torna visível, é nele que existe e é através dele que conhece o mundo. Ora, apesar de ter sido, desde sempre, alvo do interesse e da curiosidade do homem, nem sempre foi entendido e visto de forma positiva, nomeadamente pelo Cristianismo, que o encarava como um empecilho para a perfeição da alma, fonte e fruto do pecado, origem de todos os males.

Embora fruto de uma longa elaboração, pois não nos podemos esquecer de que o corpo humano, mesmo sendo constituído por elementos biológicos, não deixa de ser uma construção sociocultural (Mimoso: 2010), com repercursões em múltiplos aspetos da vida (económicas, políticas, culturais e de saúde pública), é a partir de meados do séc. XVIII que, na Europa, se começa a perceber a necessidade de um novo olhar sobre o corpo, particularmente, por razões médicas, o que teria de começar por uma educação diferente, laica, naturalmente, em oposição aos métodos escolásticos.

Em Portugal os estudos sobre o corpo não têm suscitado muito interesse, a não ser a sua ligação com a publicidade (Jorge Veríssimo), o jogo popular infantil (António Cabral e Graça Guedes), instrução militar (José Brás) e o desporto (sobretudo o futebol), a que J. Crespo tem dedicado alguns estudos. A este autor se deve também A História do Corpo, estudo feito na perspetiva da repressão do corpo levada a cabo pelo Estado e da suas repercussões. Por fazer está uma história sobre a educação do corpo: práticas, influências e polémicas. É nesta perspetiva que se insere este trabalho.

2. UM NOVO OLHAR SOBRE O CORPO

A principal influência para a adoção de um novo olhar sobre o corpo não vem só de Inglaterra, mas será, provavelmente, John Locke (1632 – 1704) o pedagogo mais

seguido e citado pelos pedagogos que se lhe seguiram nas duas centúrias posteriores (Rousseau incluído, até porque o livro de Locke, *Some Thoughts Concerning Education* – 1693 –, seria traduzido para o francês em 1695). As suas ideias sobre educação do corpo pouca diferença sofreram durante este lapso de tempo.

A base do seu pensamento sobre o corpo vem a ser esta: «A sound mind in a sound body, is a short, but full description of a happy state in this world. He that has these two, has little more to wish for; and he that wants either of them, will be but little the better for anything else» (Part I, Section 1, p. 1). Ora, continua o autor, como a natureza não nos fez a todos igualmente fortes e saudáveis, e a educação é base da nossa saúde e condição necessária para o trabalho, necessário se torna para os pais providenciarem para que os seus filhos sejam saudáveis. Assim: «The first thing to be taken care of, is, that children be not too warmly clad or cover'd, winter or summer», até porque: «The face when we are born, is no less tender than any other part of the body» (Part I, Section 5, p. 4). Para fortalecer o corpo, naturalmente que se impunham os banhos frios (Section 7), sendo a natação um ótimo desporto a praticar, mal as crianças o possam aprender (Section 8). Devem as crianças também andar ao ar livre o mais possível (Section 9) e de cabeça descoberta (Section 10). As roupas devem ser largas, especialmente a das meninas (Section 11 e 12). Em relação à alimentação, esta deve ser comedida (Section 13 e 14). Dá também conselhos inovadores sobre a forma de ingerir a fruta: antes ou entre as refeições e nunca depois, ao pequeno-almoço (Section 20). O sono deve ser reparador, mas é essencial habituar-se a acordar cedo (Section 21).

Em Portugal, são sobretudo os “estrangeirados”, homens que se viram forçados ao exílio, mas que beneficiaram de uma educação e de contactos privilegiados, que vêm chamar a atenção para os cuidados a ter com a saúde. Destes, são essencialmente os médicos que começam a tomar consciência da importância do exercício físico e da higiene para a sua conservação.

Nesta linha, Ribeiro Sanches (1699-1783), emigrado em vários países europeus (esteve em Londres de 1726-1728), nas suas Cartas sobre a Educação da Mocidade (1759), proclamava a vantagem do aleitamento materno para criar crianças mais fortes e entendia que o ensino intelectual deveria ser doseado com o exercício físico: equitação, esgrima, natação e dança. Revoltava-se também contra os «Mestres de ler e escrever» que têm os meninos «três horas pela manhã e três pela tarde, assentados, sem bolir, sempre tremendo e temendo: perdem a força dos membros, aquella desenvoltura natural, porque a agitação, o movimento e a inconstancia he propria da idade da meninisse: e não convem hão educação tão molle a quem há de servir á Republica de pés e maons, por toda vida» (1922:113).

Também Luís António Vervey encetou, na sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746-47), uma luta de renovação do ensino universitário, pela aplicação de processos científicos que, comuns em Paris e Londres, eram ignorados de Coimbra, nomeadamente em relação à medicina, preconizando a existência de médicos e cirurgiões residentes e a prática de “estágios” nos hospitais. Esses aprendizes de médicos começam aí «servindo os doentes» e depois «servem no Ospital a tudo o que é necessario» (Vol. II, p. 276), com especial atenção às parturientes, em edifício à parte (uma maternidade, portanto), às quais darão especial atenção. censura a vergonha (a que ele chama parvoíce) da mulher portuguesa que, ao contrário das estrangeiras, não querem

dar à luz com a assistência de cirurgiões, pondo assim em perigo a vida delas e a dos filhos. Critica ainda a dieta dos caldos de galinha e de doces que elas ingerem depois do parto. Outra ideia que transmite é a da necessidade de os hospitais serem edifícios arejados e luminosos. Quase, ao concluir a sua obra esclarece que no estrangeiro se construíram escolas para nobres, onde se aprende «nam so as Ciências mas as partes de cavalheiros, e artes liberais: dançar, tanger, cavalgar, etc.» (vol. II, p. 290).

Poderíamos ainda acrescentar, até porque é citado por Garrett, o tratado de Francisco de Mello Franco: o Tratado de Educação Física dos meninos para uso da Nação Portuguesa (1790), em que defendia que, para curar os males provocados pela “degeneração da raça” de que sofriam os jovens portugueses, era necessário que eles deixassem de ser sedentários, traçando, em quatro capítulos, um plano de atividades físicas necessárias para as crianças e jovens, mas a sua preocupação estendia-se também às futuras mães. O exercício possuía diversas utilidades, agindo sobre a máquina do corpo humano (conceção mecanicista do corpo humano), fazendo assim agitar-se a circulação, promovendo-se as secreções, e excreções; corroborando-se os sólidos, e estabelecendo o equilíbrio nas diferentes funções de cada um dos órgãos, que compõem essa máquina que é o corpo humano. Numa linha semelhante, Mello Franco publicaria ainda os Elementos de Hygiene, ou dictames theoreticos e praticos para conservar a saude e prolongar a vida (1813).

No séc. XIX, mercê desses conhecimentos anteriormente adquiridos, da consciência da degradação das condições de saúde da população, da degenerescência da “raça”, como então se dizia, agravadas pela concentração das populações em grandes povoações sem condições de higiene, com uma alimentação pouco equilibrada, com práticas de higiene altamente deficientes, houve necessidade de estabelecer outros padrões de assunção do corpo mais adequados à saúde e ao trabalho, implicando a proposta de um conjunto de práticas tendentes a melhorar a saúde e a revigorar a “raça”.

Assim, Almeida Garrett (que também esteve exilado em Inglaterra) escreveria (e publicaria em Londres) o seu Da Educação (1829), onde apresenta ideias comuns à segunda metade do século, tanto a médicos e como a pedagogos. O exercício físico e, logo, a saúde, é visto como uma condição fundamental para uma boa formação moral. Por reconhecer que «o fim geral da educação é fazer um membro util e feliz da sociedade», postula que «o objecto da educação é formar o corpo, o coração e o espirito do educando», donde «as três divisões da educação: physica, moral e intellectual» (p. 8). Na verdade, «um mau corpo, mal formado e doentio, com mau estomago e maus nervos, raro e quasi impossivelmente tera um coração bem formado, forte, aberto e generoso» (p.9). Para tal, postula «generosa parcimonia de comida e somno, exercicio (principalmente passeio), estudo não excessivo» (p.11, itálico do autor). Preocupando-se também com a criança desde o seu nascimento, propõe o aleitamento materno, o uso de roupa larga e leveira, banhos diários ao longo de toda a vida, jogos ao ar livre para os mais pequenos, ginástica para os adolescentes (carreira, luta e, mais tarde, equitação, esgrima e natação).

Anos mais tarde, em 1844 é publicado, postumamente, o tratado de Manuel Borges Carneiro, O mentor da mocidade ou Cartas sobre educação, em que, novamente, se aconselha a juventude a ser diligente e a aplicar bem o seu tempo, a levantar cedo e a dormir, pelo menos, sete horas e em que se explica que «o trabalho e o recreio, em lugar de serem

opostos e inimigos, auxiliam-se mutuamente» (p. 24-25), pelo que, se a manhã deve ser dedicada ao estudo, a tarde, a andar a pé ou a cavalo (Carta III), mas não se vai além disso, na parte relativa à educação do corpo.

Porém, é no mais importante tratado oitocentista sobre educação (importante, pois é escrito por homem que teve nas suas mãos os destinos da educação no país, ainda que por escassos dois meses e pouco, importante, porque é o mais arrojado e profundo no que concerne à educação do corpo) – Instrução Nacional de D. António da Costa – que se dedica um capítulo especial à educação do corpo. Afirmar-se que «é realmente um grande mal a carencia da educação do corpo» (p. 155), em nome da sua sanidade, pois «a robustez não ministra ao homem simplesmente a defesa da patria e de si proprio, não dá só á mulher a flexibilidade de membros e a elegancia das fômas, faz muito mais: ás organizações fortes, conserva-as e desenvolve-as; ás organizações fracas, modifica-as e melhora-as» (p. 155). Aí se faz o diagnóstico da situação do ensino no país: «o pessimo systema das nossas escolas e dos nossos collegios, onde a falta completa da gymnastica, base indispensavel da educação physica, a irregularidade dos exercicios e a quasi interrupção dos estudos acrescentam males novos ás doenças hereditarias que nêssas mesmas escolas e collegios deviam ser combatidas victoriosamente pelos processos gymnasticos, e não são» (p. 156). E isto tanto era válido para rapazes como para as raparigas, com maior gravidade ainda, dada a condição “melindrosa” do sistema nervoso feminino e a sua missão como futura mãe. O autor não hesita em afirmar que a “base capital da educação physica é a gymnastica”, em todas as idades, em todos os graus de ensino, sobretudo na primária e para ambos os sexos (p. 158). Oficialmente, esta não era praticada em nenhuma escola, apenas em colégios (nos do Sr. Roeder e de Carreira de Mello), bem como na Casa Pia, onde se podiam comprovar os ótimos resultados desta prática. A par da ginástica, propunha ainda «o ensino dos preceitos hygienicos sobre o ar, a luz, a alimentação, o vestuario, as casas, os banhos» (p. 164). Não deixa também de apelar às mães para a necessidade de praticarem e de implementarem na família práticas saudáveis de vida, responsabilizando-as também pelo seguimento desses preceitos.

Ora, a despeito de tantos tratados, de tanta reflexão, na prática pouco se fazia para melhorar a “raça”, a saúde dos portugueses, em termos de prevenção, se bem que algumas medidas tomadas, como a criação da Junta da Saúde, em 1813, e a construção de cemitérios fora das igrejas, tenham contribuído para reprimir epidemias (Crespo: 1990: 28-29). Era preciso, fundamentalmente, mudar hábitos. Para isso era necessário alertar, trazer para a ribalta estas preocupações, debater na praça pública estes problemas. Se é verdade que o Liberalismo trouxe maior abertura a esta discussão e movimentou mais gente à sua volta, só no último quartel do séc. XIX (essencialmente devido a uma maior estabilidade política e económica, mas também maior abertura cultural) é que houve maior empenhamento nessa discussão, despertando o interesse da imprensa da época, da sociedade civil e só depois disso haveria reflexos práticos no ensino.

3. A DISCUSSÃO PÚBLICA

Caberia os escritores finisseculares (por exemplo, Fialho de Almeida em *Os Gatos*), essencialmente aos da Geração de 70, porque viajados e em contacto com as elites culturais

européias, essa missão. Assim, Jaime Batalha Reis, nas Crônicas reunidas no volume intitulado *Revista Inglesa*, salienta a excelente preparação física do soldado britânico, lembrando a frase de Wellington de que a batalha de Waterloo tinha sido ganha nos campos de Eton, onde os alunos «passam o melhor dos dias jogando ao cricket e ao football, correndo, lutando, respirando ao ar livre e formando músculo» (p. 93). Louvava também a formação em Londres de sociedades que, ao domingo, se dedicavam a jogar lawn tennis (p. 161).

Mas esta discussão é, sobretudo, levado a peito, em *As Farpas*. Estas «começaram a ser publicadas em Junho de 1871 por Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, contando cada opúsculo com mais ou menos cem páginas. Porém, Eça acabaria por abandonar a sua publicação, aquando da sua ida para Havana, em 1872. Ramalho continuaria até 1883 a publicar mensalmente (embora nem sempre com a mesma regularidade) as suas *Farpas*» (Mimoso, 2010: 39). Aí, através da ironia, pretendiam levar a cabo «uma educação para todos» (1980: VIII).

Para esse fim, primeiro, são denunciados, por várias vezes, os principais problemas que afetavam a população portuguesa, em geral, e a lisboeta, em particular («doença, progressiva deterioração do organismo, degeneração da raça» - p. 951). São estabelecidos as causas para eles: o «mais deplorável regime municipal nas questões do solo, da alimentação e do ar» (p. 953), a carestia da carne, da água (que custa vinte vezes mais do que em Londres - p. 252), a péssima edificação urbana.

O português é posto em contraste com «a vigorosa carnção, firme e transparente de um marujo saxónico». «No peito amplo, saliente e largo, vê-se que se desenvolveram na sua perfeita plenitude os aparelhos respiratórios, o coração e os pulmões. Têm os músculos elásticos, a carne rija, os dentes brancos e solidamente engastados, os olhos claros e o passo firme. São apenas o tipo normal do homem, e basta-lhes isso para que representem a antítese fisiológica do Lisboeta» (p. 952). E qual o segredo da robustez do inglês? Naturalmente que a prática de desporto, uma adequada higiene, a vida ao ar livre e uma boa alimentação.

Embora nas *Farpas* se alvitre que a melhoria da raça passa pela vigilância policial em questões alimentares (no fabrico do pão, por exemplo) e de higiene, por mais movimentação ao ar livre, a verdade é que a grande preocupação de Ortigão é para com a educação (aliás, todo o Tomo VIII – *Os nossos filhos: instrução pública* – é dedicado à educação, mas em muitas outras *Farpas*, defenderia ainda o mesmo, como por exemplo, o ensino da higiene, p. 1629). A chave para a alteração de comportamentos estaria, sobretudo, na existência de um ensino médio adequado, como o que se praticava então «em toda a parte, na Alemanha, na Suíça, na Inglaterra, na França e até na Rússia» (p. 957).

De uma forma mais concreta: se em relação à alimentação, os hábitos estavam errados, pois os ricos comiam carne a mais, tendo como resultado o entorpecimento do cérebro (p. 969), os pobres não lhe podiam chegar devido ao elevado preço, a verdade é que não bastava uma adequada supervisão municipal, impunha-se uma melhor educação alimentar, à semelhança do que se fizera em Inglaterra. Aí, em 1876, fundara-se a Escola Nacional de Cozinha, onde se ensinava a cozinhar, em função do orçamento das famílias, se ensinava o valor químico dos ingredientes, o preço corrente nos mercados, os seus efeitos sobre o organismo, o modo de variar as ementas, segundo as estações do ano e a ocupação dos membros da família (p. 1196). Esta é que deveria ser a verdadeira educação feminina (ver tb. p. 915 e

segs.), pois a primeira responsabilidade da mulher é tornar-se útil à família e ao país (p.1198). Para esse efeito, toda a sociedade estava empenhada, até a imprensa feminina, pois em Inglaterra, a Revista das Mulheres Inglesas incluía textos sobre literatura, filosofia, viagens, mas sobretudo, sobre economia doméstica, receitas culinárias, noções práticas de higiene, em vez de encher as cabeças femininas com «romances sentimentais e poesias líricas» (p. 1199).

O mesmo se passava em relação ao exercício físico. Numa “Farpa”, de 1877, “O estado da Educação Física – sua importância na Educação Nacional”, salienta-se a constituição física, obtida através da prática regular de exercício dos súbditos de Sua Majestade, residentes em território português, mostrando-se ainda o exemplo de ingleses que, morando em Lisboa, mantinham-se ativos, como dois que iam frequentemente a Sintra a pé para caçar (p. 1202), faziam regatas e praticavam críquete. Ora, o segredo deste modo de vida estava na educação britânica que tanta ênfase dava à prática desportiva (prática que, segundo ele, deveria ser imposta como obrigatória nos liceus portugueses – p. 1629). Os grandes heróis portugueses do passado, até mesmo Camões, foram-no à custa de intenso treino físico, na guerra e na caça. Se então a raça estava decrépita, era à custa dos banhos quentes, da muita roupa, da má alimentação e dos maus hábitos higiénicos: «Perventeram-na com duzentos anos de educação dogmática e de disciplina fradesca» (p. 1206). O Clube Ginástico (pp. 1267 e 1752) era uma saudável exceção, embora não devidamente apoiada e reconhecido pelo poder.

Em Portugal, nem mesmo quando então se praticava alguma atividade desportiva, havia genuíno interesse pelo desporto em si. Assim, as corridas de cavalos em Pedrouços, organizadas pelo Jockey Club (p. 958 e segs.), cujo secretário era Mister Davis, um comerciante britânico, serviam apenas para dar vazão ao vício do jogo e à ostentação bacoca do luxo e da moda (p. 865). E nem sequer o Passeio Público tinha sido organizado para a prática do exercício por parte das crianças (p. 1077) que são «pálidas, de gengivas esbranquiçadas, os dentes baços... o sorriso triste, os movimentos indecisos e fracos, o olhar quebrado» (p. 1115). O que elas precisavam era de «tomar banhos frios, de comer carne ao almoço, de beber uma colher de óleo de fígado de bacalhau todos os dias, de fazer ginástica e de que se lhe corte o cabelo» (ib.). De fazer praia também, pois nem sequer eram devidamente aproveitadas as boas praias do país, à força de tanta castidade (p. 123 e segs.). Ou seja, para uma constituição física mais saudável dos portugueses, entendiam as “Farpas”, eram necessários hábitos de vida diferentes, e este, só pela educação se poderiam adquirir.

4. PRÁTICAS SOCIAIS

No entanto a situação é um pouco diferente no Oriente Português. Aí, se bem que a reconhecida importância da atividade física também não tivesse sido implementada no sistema de ensino oficial, a verdade é que não se ficou apenas pela discussão mais ou menos pública do assunto. Assim, na Índia, a existência de colégios privados que adotaram as características do ensino da Índia Inglesa permitiu que a prática desportiva (sobretudo do atletismo, futebol e críquete) fosse uma realidade. Entre outros exemplos, poderemos citar o do Colégio Siolim (Goa) que, em 1883, já seguia o modelo inglês (Azevedo, 2010).

Por influência dos colégios e de alguns páracos, o futebol, o críquete e o lawn tennis (este mais da preferência da elite local) foram largamente aceites e popularizados pela população portuguesa e até indiana (caso do críquete).

Em Macau, por influência da vizinha Hong Kong, (Hong Kong é formalmente cedida aos britânicos em 1842 a discussão na imprensa era acesa. O Macaense, O Correio Macaense e O Independente proclamavam a vantagem da prática do exercício físico e exaltavam o exemplo da vizinha colônia britânica. Esta discussão teve a grande vantagem de despertar o interesse da população para, através de clubes de desporto e lazer, praticarem desportos como o futebol, o atletismo, o basquetebol e o voleibol. Foi dada uma importância especial à vida ao ar livre (também por influência chinesa), tendo-se levado a cabo uma notável revolução urbanística, de modo a dotar Macau de belos espaços verdes para passeios e a prática de ginástica chinesa, sobretudo do tai chi chuan (Mong Há, Jardim da Flora, Passeio Público...). Aí também se ouvia música (por isso, a construção de tantos os coretos) e, certamente, também se dançaria. Mas a prática do desporto em Macau tem uma forte componente militar (Azevedo: 2010). No final do século XIX, a vida desta ex-colônia portuguesa era marcada pela realização de “festas ou concursos desportivos”, como se chamavam, animados por militares, mas com a participação de civis e de alunos dos colégios, e que englobavam: futebol, críquete, ginástica sueca, atletismo (salto à vara, altura e largura, corrida), ciclismo, tiro, pugilismo, equitação, ténis, natação e mergulho. O ténis tinha a preferência das elites locais que, no clube Ténis Militar ou no Clube Tenis Harmonia, rivalizavam com os ingleses do Macau Foreigners Lawn Tennis Club e outros clubes da vizinha Hong Kong (Azevedo: 2010). Embora não cultivado nas escolas oficiais, no Oriente, o desporto era praticado em sociedade, já que havia uma maior sensibilidade para a prática desportiva e uma vida mais cosmopolita dedicada à melhoria da condição física dos cidadãos.

5. CONCLUSÃO

Daqui se conclui que a influência britânica na educação do corpo foi intensa. Em locais onde essa influência foi sentida diretamente, como é o caso do Oriente, isso refletia-se na prática. Mas se na Índia o modelo importado dos ingleses era sobretudo escolar, já em Macau, a influência inglesa far-se-ia sentir mais no aspeto militar, devido à presença de militares portugueses e ao convívio com os britânicos.

No Continente, porém, esta influência foi sobretudo intelectual, literária (por via de J. Locke), pelo que os seus efeitos práticos foram quase nulos, pelo menos, a curto prazo. Seria só na República que esta necessidade foi reconhecida nas escolas, mas, mesmo assim, apenas na teoria, já que escasseavam os professores de Educação Física (a disciplina estava entregue a médicos ou militares). Ainda levaria algumas décadas a implementar-se a prática da ginástica escolar (no ensino secundário).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. de . Os Gatos. Lisboa: Ulisseia. 1986.
- AZEVEDO, C.C. O Lúdico na História do Oriente Português. Macau: Instituto Politécnico de Macau. 2010.
- CARNEIRO, M. B. O mentor da mocidade ou Cartas sobre educação. Lisboa: Imp. Nacional. 1844.
- COSTA, A. A instrução nacional. Lisboa: Imprensa Nacional. 1870.
- CRESPO, J. A história do Corpo. Lisboa: Difel. 1990.

- FRANCO, F.M. Tratado da educação fysica dos meninos, para uso da nação portuguesa. Lisboa: na officina da Academia Real das Sciencias. 1790.
- GARRETT, A. Da Educação. Livro Primeiro. Educação Doméstica ou Paternal. Londres: em Casa de Sustenance e Strech. 1829.
- LOCKE, J. Some Thoughts Concerning Education. Printed for A. and J. Churchill, at the Black Swan in Pater Noster Row. 1693.
- MIMOSO, A. A construção do corpo em As Farpas. Revista de Portugal, nº 7. 2010.
- ORTIGÃO, R. As Farpas. Lisboa: Círculo de Leitores. 2007. (6 vols.).
- QUEIRÓS, E. Uma Campanha Alegre. Porto: Lello & Irmão Ed.. 1980.
- REIS, J.B. Revista Inglesa. Lisboa: D. Quixote/Bibl. Nac.. 1988.
- SANCHES, R. Cartas sobre a Educação da Mocidade. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1922.
- VERNEY, L..A. Verdadeiro Método de estudar para ser útil á Republica e á Igreja, proporcionadoao estilo e necessidade de Portugal. Valensa: na Oficina de Antonio Balle. 1746-7. (2 vols.).

OLHAR O MUNDO PELAS IMAGENS BRITÂNICAS: A PRESENÇA DE MATERIAIS INGLESES NO PATRIMÓNIO ESCOLAR PORTUGUÊS

Maria João Mogarro¹

mjmogarro@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação

1. O PATRIMÓNIO ESCOLAR: AS PREOCUPAÇÕES DO PRESENTE E AS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Na última década, assistiu-se a um significativo interesse pela escola e pelo seu passado, o que deu novos sentidos a iniciativas dos anos anteriores. Olhares renovados foram dirigidos pelos historiadores e investigadores da história da educação sobre o património e a materialidade da escola e vários projectos de investigação e de intervenção têm sido desenvolvidos no âmbito destas temáticas.

Internacionalmente, este movimento de preservação e valorização do património da educação tem vindo a ganhar uma relevância crescente nos campos científicos da educação e da história, nomeadamente no espaço europeu. Articulando linhas de investigação, neste domínio, com iniciativas de grande fôlego que conferem visibilidade à história da escola e ao património da educação em vários países, surgiram publicações cujos autores pertencem às várias comunidades científicas dos respectivos países e estão, simultaneamente, ligados a projectos e à criação e consolidação de museus de educação de prestígio internacional.

Assim, surgiu em França uma obra colectiva de referência sobre o património da educação nacional², que se articula com a acção desenvolvida pelo *Musée National de l'Éducation* (Rouen), que integra o *INRP – Institut National de Recherche Pédagogique*. Também no campo da história das disciplinas escolares têm sido realizados estudos importantes³, a par do desenvolvimento de projectos de salvaguarda dos materiais científicos, no contexto da articulação destes com os métodos pedagógicos. Em Espanha, as obras sobre esta temática⁴ inserem-se num movimento de investigação que também conduziu à criação de uma rede significativa de museus pedagógicos, escolares e sobre a infância. As comunidades científicas do Norte da Europa (Bélgica, Holanda, Grã-Bretanha, etc.) têm vindo a desenvolver estudos sobre a materialidade da escola, articulando esta dimensão com investigações sobre a realidade na sala de

aula (a blackbox do sistema educativo) e as práticas pedagógicas⁵. Os numerosos endereços de museus e colecções relativas à educação e à infância, nomeadamente os museus virtuais, que são indicados por diversos investigadores⁶, revelam a ligação da comunidade universitária com os museus de educação, que assumiram uma importância e dimensão significativas nestes países. No panorama internacional verifica-se assim um interesse convergente das linhas de investigação sobre o património cultural e material da educação com a consolidação de instituições museológicas dedicadas aos mesmos temas. É um movimento transnacional, cujas semelhanças evidenciam a globalização da forma escolar e dos objectos materiais que a configura(ra)m⁷.

Em Portugal este movimento tem-se vindo a afirmar. Historicamente, o museísmo pedagógico conheceu dois momentos importantes com o *Museu Pedagógico Municipal de Lisboa* (1883), de Francisco Adolfo Coelho, e a *Biblioteca Museu do Ensino Primário* (1933), dirigida por Adolfo Lima⁸. Mais recentemente, no campo do estudo científico sobre o património da educação, é fundamental tomar como referência um levantamento de 1996 sobre as instituições escolares do sistema de ensino não superior, abrangendo os seus espólios arquivísticos, bibliográficos e museológicos. O trabalho foi realizado por um grupo coordenado por António Nóvoa e conduziu à criação do Instituto Histórico da Educação, que existiu entre 1998-2002. Era a afirmação veemente de «uma ideia com passado», como então foi sublinhado⁹ e que hoje constitui uma referência para nós.

No âmbito do referido estudo, o património museológico das escolas secundárias (antigos liceus e escolas técnicas) foi considerado bem conservado e de qualidade. Várias destas escolas tinham projectos museológicos próprios, como salas-museu, espaços de exposição e estratégias de divulgação das suas colecções. Estas experiências demonstram a existência de uma dinâmica pela preservação e divulgação do património educativo, protagonizada por professores, por técnicos e pelas próprias escolas. No que respeita ao ensino primário e básico, as características da sua rede, espalhada pelo território nacional, implicaram uma significativa dispersão e criaram obstáculos à preservação dos equipamentos e materiais deste nível de ensino.

No país, registam-se numerosas iniciativas (de natureza muito diversificada) no sentido de desenvolver estudos sobre a escola, o seu património histórico e a sua memória¹⁰. Mais recentemente, a base de dados do Ministério da Educação sobre o Inventário on line *Património Museológico da Educação* disponibiliza informação que permite uma análise inicial e extensiva sobre as colecções das escolas, com o registo de cada objecto museológico e seus aspectos, mas necessita de um enquadramento científico sistemático e uma interpretação contextualizada, em articulação com os processos educativos¹¹.

O interesse sobre o património cultural da educação insere-se nas novas perspectivas sobre a cultura escolar e a materialidade, que olham os materiais didácticos e os objectos de uso quotidiano como artefactos que iluminam as inovações tecnológicas e sua aplicação às realidades educativas. Em si, estes objectos permanecem inertes (lápiz, carteiras, quadros, livros, computadores) mas colocados nos contextos dos usos que deles fizeram professores e alunos, passam a constituir poderosos instrumentos para iluminar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e as rotinas quotidianas. É uma dimensão da vida escolar que tem permanecido na penumbra e no silêncio, mas

recentemente afirmou-se como uma linha de investigação das mais ricas e mobilizadoras da história da educação e da história cultural, exigindo novas abordagens metodológicas. Este é o enquadramento do Projecto «Educação e Património Cultural: escolas, objectos e práticas», desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e coordenado por Maria João Mogarro, em que se insere este trabalho.

A partir deste contexto, tomamos como referência o estudo de Rui Lopes¹² sobre os mapas e outras imagens parietais do Liceu Passos Manuel, uma investigação que constitui um notável exemplo da pesquisa sobre o património material da educação para a realidade portuguesa. No caso deste Liceu, os documentos didácticos com origem em Inglaterra ocupam globalmente o terceiro lugar do conjunto investigado. Depois da Alemanha e da França, a Inglaterra contribuiu para este fundo educativo com 9%, correspondente a 133 mapas e imagens parietais. Significativamente, a área disciplinar onde os materiais ingleses se apresentam em primeiro lugar é no ensino das Línguas Vivas, com particular destaque para o inglês, o que expressa a importância do ensino desta língua, que paulatinamente foi substituindo o ensino do francês. Centrando-nos neste espólio, e mesmo considerando que ao longo do tempo se perderam exemplares destes materiais, estamos perante um conjunto de imagens, relativo ao ensino das Línguas Vivas, que é significativo e nos pode servir de referência, pois o que se passou em outras instituições do ensino secundário não terá sido muito diferente do que ocorreu com o apetrechamento material do Liceu Passos Manuel. Aliás, este liceu ocupou um lugar central na consolidação da rede liceal, pelo que alguns dos outros se terão debatido com maiores dificuldades na aquisição destes materiais.

O conjunto de imagens para o ensino das Línguas Vivas é constituído por:

149 imagens ali encontradas, 10 das quais repetidas, sendo portanto 139 originais, dividem-se em 9 grupos ou colecções, 6 de origem inglesa, 2 de origem francesa e um conjunto de imagens independentes onde surge um exemplar inglês, um dos EUA, outro português e ainda um alemão. Contabilizando o número de exemplares temos que 106 exemplares, cerca de 71% do total, têm origem inglesa e 40, cerca de 26 %, são provenientes de França, os restantes correspondem a 1 exemplar de Portugal, 1 dos EUA e 1 da Alemanha¹³.

As imagens e quadros parietais povoam hoje os espaços dos antigos liceus, assumindo uma função essencialmente decorativa, quando expostos, ou ficando guardados em locais geralmente recônditos. A sua conservação é muito desigual, dependendo da resistência ao tempo e em função da robustez dos materiais de produção (os alemães são os que apresentam maior resistência, os franceses são os mais frágeis), dos cuidados com que foram tratados e da intensidade de utilização.

Ao longo do tempo, estes materiais foram adquiridos a casas editoras, estrangeiras ou portuguesas, através de empresas nacionais que eram suas representantes em Portugal ou por contacto directo. As aquisições partiram de iniciativas específicas dos reitores do Liceu ou foram o resultado de uma política seguida pelos organismos do poder central responsáveis pelo apetrechamento do ensino secundário¹⁴, dependendo ciclicamente dos regimes políticos e das orientações seguidas nesta matéria, que em certos períodos conferiram autonomia às instituições ou, em outros momentos, privilegiaram a centralização destas medidas.

2. AS IMAGENS QUE VIAJARAM PARA PORTUGAL: O CASO DA COLEÇÃO TODAY AND TOMORROW

Um conjunto didáctico importante para o ensino das línguas é a colecção *Today and Tomorrow*, constituída por 39 quadros numerados que, ao contrário do que muitas vezes acontecia com os quadros parietais, não foram colados em papel nem levaram régua. Deste modo, foram preservadas as inscrições das margens, facilitando a identificação da colecção (título), do editor, etc. Segundo Rui Lopes, denotam pouco uso e estão em bom estado de conservação, não foram sujeitos a tratamento com verniz e a colecção apresenta uma impressão com certo brilho, que realça os seus traços de elegância.

Outra importante fonte de informação sobre estes quadros parietais é a base de dados/inventário on line *Património Museológico da Educação*, disponibilizada pelo Ministério da Educação português, que apresenta «um conjunto de peças que integram as colecções pertencentes aos vários estabelecimentos de ensino, designadamente antigos Liceus e Escolas Industriais, e que partilha com a comunidade o trabalho que envolve as escolas e os professores, divulgando parte do valioso e vasto património museológico que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação»¹⁵. As imagens e dados que utilizamos nesta análise foram também recolhidos desta fonte de informação, que apresenta a colecção *Today and Tomorrow* completa, com imagens e registo dos elementos principais.

Os autores destes quadros não são conhecidos, dado que se encontram omissos nos quadros (que nalguns casos indicam o desenhador ou o ilustrador), mas sabemos que a sua origem é inglesa e a sua edição foi da responsabilidade de E.R. Boyce, para a casa MacMillan and Company¹⁶. Os quadros têm um tamanho médio de 53 x 43 cm. As imagens são, de um modo geral, elegantes e muito reais, feitas num desenho que se aproxima da fotografia e com um colorido variável. Na sua maior parte, apresentam cenas com actividades humanas, bastante coloridas e pormenorizadas e com um movimento expressivo dos actores que estão agindo nesses cenários. São ambientes tipicamente britânicos de meados do século passado, ricos de conteúdo e que captam a atenção dos alunos, embora sejam difíceis de observar pelos espectadores colocados a maior distância. A perspectiva, que pode ser aérea ou frontal, aproxima-nos do centro das cenas. Uma perspectiva global desta colecção permite-nos compreender as situações que eram privilegiadas pela estratégia editorial que lhe esteve subjacente, recordando que estas imagens se destinavam a ser utilizadas nas aulas de línguas para introdução e alargamento de vocabulário, motivando a expressão oral e escrita dos alunos.

O Quadro n.º 1 representa o interior duma sala de aulas, onde as crianças estão em intensa actividade, limpando e arrumando, enquanto outras trabalham e a professora escreve no quadro sobre o tema da limpeza. Todas as crianças realizam tarefas: limpam o chão, arrumam tesouras, jogos e outro material didáctico. A sala tem uma grande parede envidraçada, que cria um ambiente marcado pela luminosidade e contribui para a alegria patente nos rostos dos alunos.

A cozinha é o ambiente do Quadro n.º 2, com uma cena doméstica onde a mãe penteia a filha pequena, a avó está a ver, enquanto trata da loiça, e dois outros jovens se arranjam, encontrando-se um bebé no jardim exterior.

O Quadro n.º 3 mostra-nos um consultório pediátrico, sendo atendidas pelo médico e enfermeiras duas crianças, acompanhadas pela mãe.

O Quadro n.º 4 representa uma cena doméstica numa açoteia árabe, com vários elementos masculinos e femininos de diversas idades, alimentos e roupas estendidas.

É também árabe a casa de campo do Quadro n.º 5, com os seus habitantes e os vários animais domésticos.

O Quadro n.º 6 é igualmente uma paisagem árabe, com vários personagens à volta dum chafariz, com os seus animais (cavalos, camelos, burros, cães), destacando-se uma zona de lavagem de roupas.

O Quadro n.º 7 mostra um típico mercado árabe, apresentando grande bulício e actividade.

No Quadro n.º 8 observa-se uma classe escolar infantil, em que as crianças estão a vestir trajes variados, preparando-se possivelmente para representar uma peça de teatro ou para festejar o Carnaval. Destacam-se vários personagens, como reis e rainhas, princesas e cavaleiros, enfermeiras e carteiros, o capuchinho vermelho, etc. Nas paredes da sala vêem-se desenhos e quadros parietais pendurados, que funcionam como elementos cénico-decorativos adequados à idade dos jovens que formam o grupo.

O Quadro n.º 9 tem como título *The little loaf* e remete para um universo de contos tradicionais: observa-se uma cena no interior da cozinha de uma casa rural, talvez do séc. XIX, com um gato e um cavalheiro idoso e a fumar cachimbo, junto à lareira, enquanto uma mulher corre atrás de um objecto redondo, que tem uma cara desenhada, sem corpo, o qual rola porta fora.

O Quadro n.º 10 situa-nos ainda no mundo dos contos populares, com um desenho esquemático. Está representada uma paisagem de campo com uma casa de madeira rodeado por uma cerca, também de madeira, no canto superior esquerdo. Do portão da cerca sai um caminho que vai até a um campo de cereal (no canto inferior direito). Por esse caminho corre um homem velho de barbas brancas e longas e que ameaça com um pau um bode que se encontra no campo de cereais e o olha com um ar surpreendido. Por cima desta cena, vê-se uma série de árvores, sob as quais estão um urso, um lobo e um coelho. Uma raposa, a correr, aproxima-se destes animais vindo do lado esquerdo. Ao fundo vê-se o céu azul e uma zona branca, que indicia a existência de montanhas cobertas de neve.

O Quadro n.º 11 está também no registo dos contos infantis e apresenta a imagem duma sereia, sentada numa rocha, no meio de um curso de água e à saída de uma gruta, que agarra a mão de uma menina que está na margem. Perto vê-se uma casa com jardim, construída na falésia sobre a praia.

Um jovem pastor a tocar flauta junto do rebanho, encostado a uma de várias grandes pedras, é o tema do Quadro n.º 12, vendo-se ao longe uma pequena localidade e, como pano de fundo, barcos navegando ou ancorados no porto de mar.

O Quadro n.º 13 mantém a temática dos contos infantis e representa um conjunto de cisnes, muito estilizados e com coroa sobre as cabeças, que transportam pelos céus uma menina adormecida sobre uma esteira, sobrevoando uma paisagem de montanhas e construções árabes.

O Quadro n.º 14 mostra a montra colorida de uma loja de brinquedos, designada por *Tilly Tally's Toyshop* na tabuleta que a encima, tendo cada artigo uma etiqueta com o respectivo nome e preço.

Seguindo os mesmos parâmetros, o Quadro n.º 15 apresenta uma montra da loja de doces, com gelados, rebuçados, bombons e chocolates, encimada pelo nome *Mrs. Macqueen's Sweet Shop*; cada artigo também tem uma etiqueta com o respectivo nome e preço.

Por seu lado, o Quadro n.º 16 apresenta uma montra com produtos de mercearia, encimada pelo nome *Tom Tiddler, Grocer*, com os vários artigos expostos e devidamente marcados por uma etiqueta com o seu nome e o preço, à semelhança dos anteriores. Podemos observar os seguintes artigos: barra de sabão, detergente em pó, farinha, sal, pão de forma, fósforos, velas, cacau, açúcar, geleia, chá, margarina, conserva de peixe, queijo, gelatina, ovos, temperos e bolinhos.

O Quadro n.º 17 representa uma montra de frutas e vegetais, designada por *Joe Black, Fruit and Vegetables*, com as várias peças expostas e marcadas por uma etiqueta com o seu nome e o preço, vendo-se designadamente: maçãs, bananas, laranjas, cebolas, limões, feijão verde, peras, tomates, tâmaras, cerejas, ervilhas, batatas, cenouras, couves e nabos.

O Quadro n.º 18 apresenta-nos um grande mercado citadino, coberto e com a arquitectura de ferro, com as várias bancas de venda de frutos e vegetais, carne, brinquedos, roupa, loja de animais, etc. Os produtos expostos estão marcados com os respectivos preços e o ambiente é colorido e marcado pelo movimento de vendedores e clientes.

O Quadro n.º 19 mostra o cruzamento de ruas numa cidade, onde circulam carros e há o movimento e a cor de uma rua inglesa com lojas, pessoas e tráfego intenso.

O Quadro n.º 20 mostra uma mina de carvão, com a superfície onde se concentram as grandes máquinas e, em corte, a estrutura e actividade desenvolvida no subsolo, com legendas explicativas.

O Quadro n.º 21 mostra um grande navio a ser reparado por vários operários, nas docas, em paisagem muito movimentada de um porto de mar.

O Quadro n.º 22 conduz-nos ao interior de uma enfermaria hospitalar infantil, em que estão crianças doentes, enfermeiras e mães.

O Quadro n.º 23 deixa ver o interior de uma oficina de reparação de automóveis, onde os mecânicos estão em plena laboração.

O Quadro n.º 24 mostra o movimento do interior de um quartel de bombeiros, no momento em que estes faziam os preparativos para sair em combate de um fogo.

De uma perspectiva aérea, o Quadro n.º 25 revela uma estação de comboios, com composições em movimento, edifícios que a compõem e movimento dos utilizadores, realçando-se o interior (por meio de corte) do edifício principal.

O tema do Quadro n.º 26 é um aeroporto, visto a partir do interior do cockpit de um avião. O quadro mostra-nos a torre de controlo, o edifício principal com as mangas de embarque e vários aviões estacionados, alguns em manutenção e outros parados, podendo observar-se os passageiros no desembarque. Todas as situações estão identificadas através de legendas.

O Quadro n.º 27 apresenta o interior de uma estação de correios, com as pessoas em grande azáfama, vendo-se o balcão de expediente e a oferta de serviços: venda de selos, telegramas, expedição de encomendas, telefone e outros.

O Quadro n.º 28 pode classificar-se como bastante curioso, apresentando variados tipos de aeronaves voando em simultâneo, estando a maioria no momento do seu levanta-

tamento. Ao centro, um foguetão a sair da rampa de lançamento, vários aviões militares cruzam os céus e um satélite gravita no horizonte. À esquerda, numa enseada, um torpedeiro, num primeiro plano, em terra, dois militares estão em manobras e, à sua direita, duas crianças e um homem lançam foguetões de diversão.

No Quadro n.º 29 vê-se a cena de um porto piscatório, com intenso movimento no cais e várias embarcações movendo-se no mar, em tarefas marcadamente de pesca.

Uma casa de dois andares com corte vertical ocupa o centro do Quadro n.º 30, remetendo para situações de faz de conta e de brincadeiras com bonecas. O interior é perfeitamente visível, com as diversas divisões. Através do corte vertical do alçado principal, pode ver-se o sistema de distribuição de águas, de esgotos e a instalação eléctrica. A habitação é rodeada por um espaço arborizado, tendo à sua direita uma garagem. Uma criança e o seu cão brincam em frente da casa. No piso térreo, podemos observar, à direita, a cozinha com uma senhora a cozinhar e uma parte da sala de refeições; ao centro, o hall de entrada e as escadas para o piso superior para onde se dirige um rapazinho a correr. À esquerda, uma sala de estar com uma secretária e, sentado à frente numa lareira, um senhor a ler o jornal. No piso superior, por cima da sala de estar, temos um quarto de dormir com cama de casal, com lareira; ao centro, uma casa de banho com um termoacumulador eléctrico, colocado no interior de um armário; à direita, temos um quarto de criança com duas camas.

O Quadro n.º 31 apresenta uma escola com os alunos a construírem marionetas e respectivos cenários, experimentando algumas das crianças as marionetas já feitas.

O Quadro n.º 32 é ocupado por uma orquestra tocando, com legendas no local das pautas, para identificar os vários instrumentos.

Continuando no universo musical, o Quadro n.º 33 exhibe várias pessoas a tocar instrumentos de cordas e de sopro, em madeira, devidamente identificados (tal como os que estão colocados no plano superior, sem estarem a ser usados). Assim, na parte superior temos uma viola, uma guitarra, um banjo e um bandolim; no nível seguinte, intermédio, um grupo de músicos de várias idades toca instrumentos de cordas e de sopro, como violino, violoncelo, contrabaixo e harpa; na fila do nível inferior, toca-se piccolo, flauta, fagote, oboé, corne inglês, clarinete e flauta de bisel.

O Quadro n.º 34 mostra, na sequência do anterior, várias pessoas de diferentes idades, a tocar instrumentos de sopro em metal (trombone, trompete, trompa francesa, tuba, tubular bells) e instrumentos de percussão (címbalos, ferrinhos, pandeireta, xilofone, glockenspiel, celesta, tímbalos, bass drum e slaide drum).

O Quadro n.º 35 apresenta uma sala de aula, com duas crianças a cuidar dum vasto conjunto de plantas diferentes, em vasos e caixas de vários tipos. A aluna e o aluno mudam a água a várias plantas, colocadas em frascos de vidro. Cada flor ou planta está identificada com o respectivo nome, escrito num rectângulo de papel. Na parede, no canto superior esquerdo e ao lado da grande janela que dá para o recreio, onde brincam várias crianças, está colocado um cartaz com a indicação dos nomes dos alunos responsáveis naquela semana pelas actividades de ciências naturais: «Please, loock after the Nature Table this week Gwen and Bob».

Ainda sobre o tema da educação científica na sala de aula, o quadro n.º 36 apresenta uma série de pequenos animais (insectos, répteis e peixes, identificados nas margens laterais

do quadro) em vários recipientes apropriados, sobre as mesas, com as crianças ocupadas em apanhar, analisar e cuidar destes seres. Uma aluna identifica com uma lupa um conjunto de plantas, outro aluno enche um aquário e um terceiro chega do exterior com um frasco contendo um réptil. Na parede do fundo, existem dois quadros parietais de biologia.

O Quadro n.º 37 mostra animais na escola, num espaço onde se pode observar vários animais, uns à solta, outros em gaiolas, alguns identificados nas margens do quadro. Num primeiro plano em baixo, um rapaz tem ao colo um coelho preto e branco tendo à esquerda vários alimentos (cenouras, nabos, couves, verduras e pão) e uma tigela com água. À sua direita está uma gaiola fechada com um coelho castanho. Num plano superior à esquerda, temos uma gaiola aberta, com vários ratos no exterior e respectivos alimentos e água. À direita, uma gaiola aberta, de onde sai um hamster dourado, e no exterior outros dois animais da mesma espécie, que se alimentam.

Os pássaros são o tema central do Quadro n.º 38, que apresenta um espaço ajardinado de uma casa, no inverno, onde várias espécies de pássaros (devidamente identificados nas margens do quadro) se alimentam no chão e em poleiros, observados por um rapaz que espreita de uma janela da casa.

O Quadro n.º 39 mostra uma animada sala de ginástica, onde um grupo de mais de duas dezenas de alunos e alunas praticam diversos exercícios físicos em aparelhos, tais como cordas, espaldar, colchão e traves.

No seu conjunto, são imagens que apresentam grande dinamismo e os ambientes simples, mas confortáveis e preenchidos de objectos modernos (na época de edição), colocando diante dos olhos dos alunos um mundo que eles eram convidados a comentar, analisar e identificar com a sua própria vida, por adesão ou rejeição. Estamos perante um universo de trabalho e de quotidianos: na escola, em casa, na rua, no mercado, nas lojas, na oficina, na fábrica, nos transportes, etc., As tarefas são desempenhadas com alegria e empenho e inseridas em contextos organizados, disciplinados, coloridos e esteticamente belos que remetem para a vida familiar, as tarefas domésticas, a comida, as compras, as profissões, as actividades económicas, o desporto, enfim, os objectos e situações comuns que se encontram em cenários tipicamente ingleses.

3. A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS IMAGENS PARIETAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Estes quadros parietais são representativos dos materiais que foram utilizados ao longo do tempo como auxiliares de ensino, ao serviço de princípios pedagógicos que reclamavam o desenvolvimento do método directo ou natural, no qual se inseria o seu tratamento didáctico. A aquisição e desenvolvimento do vocabulário em uma língua estrangeira assumiam a necessidade de se fazer em simultâneo com o do objecto/coisa/fenómeno que se aprendia, daí a validade da sua apresentação ou representação perante os alunos, no momento em que se desenvolvia o processo conducente a essa aprendizagem. Na transição do século XIX para o século XX, a dimensão prática do ensino ganha importância crescente, reclamando a utilidade das aprendizagens das línguas vivas para a vida dos alunos e da sociedade em que se iriam inserir: «a primazia da razão sobre a memória e do real sobre o verbal encontram-se na base da renovação pedagógica que então se processou»¹⁷. Deste modo, defendia-se um ensino concreto

e o método intuitivo, com a utilização de novos materiais didácticos que o desenvolvimento tecnológico colocava à disposição dos professores. Era uma panóplia de manuais, selectas modernas, imagens parietais e outros recursos disponíveis para um ensino mais vivo, intuitivo e natural. O desenvolvimento de conversação e o enriquecimento do vocabulário em língua estrangeira, a partir das imagens que os provocavam e alimentavam, foi um dos métodos mais defendidos pelos professores modernos dos liceus, que abordaram o seu uso em textos pedagógicos¹⁸.

Ao longo do século XX a utilização das imagens, na sua variedade temática e dos suportes que as veiculavam, continua a estar presente nas orientações pedagógicas defendidas para o ensino das línguas vivas, nomeadamente o inglês, pois que os métodos baseiam-se em grande parte na conversação e esta devia ser provocada e motivada pelos objectos e situações ou pela sua imagem. Estas metodologias baseiam-se na observação, em que a atenção do aluno é dirigida para um objecto ou situação com a finalidade de estudá-lo, de forma individual ou colectiva. Este princípio deu origem aos museus escolares, com as suas colecções de materiais didácticos (plantas, insectos, lâminas, aquários, viveiros) e à realização de passeios e excursões, para praticar e aprofundar a observação. As lições de coisas encontraram nestes objectos o universo para o desenvolvimento das suas metodologias. No ensino das línguas, o exame das imagens colocadas perante os alunos permitiam a sua análise e descrição, enumerando e enunciando os objectos, as pessoas e as acções, descrevendo as situações e relações neles representadas, motivando as opiniões de natureza estética ou moral. Deste modo cumpriam o seu objectivo, estando na base de exercícios de expressão oral, enriquecimento de vocabulário, aplicação de regras gramaticais e redacção escrita de uma língua específica, no caso em análise o inglês.

A utilização destes materiais didácticos só ganha verdadeiramente sentido quando utilizado pelos professores e compreendido no contexto das suas práticas. Importa para tal saber como os professores os encararam no exercício da profissão, ganhando relevância neste campo os seus relatórios, que fazem referência à utilização dos quadros parietais nas aulas. De modo geral, indicam a sua utilização principalmente para motivar os alunos, despoletar a conversação e consolidar o interesse pela disciplina.

4. CONCLUSÃO

Os quadros parietais aqui estudados incluem-se no património escolar português, representando uma pequena parte desse rico e multifacetado universo patrimonial. Eles constituem uma riqueza em perigo, pois não é demais recordar que ao longo do tempo muitos quadros parietais e outros materiais didácticos foram desaparecendo das escolas, sendo imperioso valorizar os que chegaram até nós e testemunham a utilização que foi feita destas tecnologias materiais de ensino.

O desenvolvimento tecnológico foi sendo cada vez mais complexo e a sua sofisticação abrangeu várias dimensões da sociedade e dos quotidianos, invadindo grande parte das vivências humanas, ao serviço do progresso e do bem-estar. As escolas e o ensino das diversas disciplinas receberam estes novos materiais e incorporaram-nos nos processos e práticas de ensino, como auxiliares preciosos ao serviço de um ensino intuitivo e activo, como as novas metodologias reclamavam. Estes materiais

constituem também um legado do positivismo, que marcou o século XIX, com novos campos do saber e com um rigoroso exame científico da realidade, de que não esteve ausente uma perspectiva enciclopedista do mundo de então.

Estes quadros decoram ainda hoje muitas paredes e espaços das nossas escolas, evocando com a sua beleza estética os valores que presidiram à sua elaboração e assumindo uma função cénico-decorativa¹⁹ que evoca a sua importância até à segunda metade do século XX: «Os meios parietais de ensino inscrevem-se em grande parte neste mecanismo de ser espectacular para despertar o interesse e dirigir a visão dos alunos de modo não só a observarem mas também a apreenderem o que lhes era destinado»²⁰. Estes meios de ensino constituem uma tecnologia de comunicação e foram ferramentas poderosas e apelativas, que transmitiam ideias e valores de forma natural, sem resistências, contribuindo para um processo disciplinar das mentes e dos corpos. Os quadros da colecção *Today and Tomorrow* exprimem uma visão da sociedade de consumo, burguesa e desenvolvida, que cultivou o culto do trabalho, a estrutura familiar clássica, típica da classe média, a subalternização das mulheres, com os seus papéis sociais claramente definidos, assim como ignora as etnias e as sociedades diferentes, que não estão presentes nestas imagens. Estamos perante uma visão do mundo homogénea, segura do seu poder no contexto das nações, que se quer difundir através destes materiais que são produzidos em Londres, mas entram no processo de circulação dos materiais didácticos e modelos pedagógicos a uma escala mundial, indo servir as finalidades do ensino em diferentes partes do globo, como aconteceu nos liceus portugueses.

NOTAS

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projecto «PEst-OE/CED/UI4107/2011» e do Projecto «Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices / Educação e Património Cultural: escolas, objectos e práticas [ReP projecto:PTDC/CPE-CED/102205/2008]».

² ALEXANDRE-BIDON, D. A.; COMPERE, M. M.; GAULUPEAU, Y.: *Le patrimoine de l'éducation nationale*, Charenton-le-Pont, Flohic, 1999.

³ BELHOSTE, B.; GISPERT, H.; HULIN, N. (dir.): *Les Sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, INRP et Vuibert, 1996; PINTASSILGO, J.: «História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa», in J. PINTASSILGO, L. A. ALVES, L. G. CORREIA, M. L. FELGUEIRAS (Org.): *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*, Porto, Edições Asa, 2007, pp. 111-146; PINTASSILGO, J.; TEIXEIRA, A.; BEATO, C.; DIAS, I. C. (Org.): *A História das disciplinas escolares de Matemática e de Ciências. Contributos para um campo de pesquisa*, Lisboa, Escolar Editora, 2010.

⁴ ESCOLANO BENITO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J.: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, València, Tirant lo Blanch, 2002; ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero – Soria, CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007; RUIZ BERRIO, J.: *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; RUIZ BERRIO, J.: «Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 271-290.

⁵ LAWN, M.; GROSVENOR, I.; ROUSMANIERE, K. (eds.): *Silences and Images; social histories of classrooms*, New York, Peter Lang, 1998; DEPAEPE, M. (org.): *Order in progress. Everyday education practice in primary schools: Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000; LAWN, M.; GROSVENOR, I. (eds.): *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books [Comparative Histories of Education Series – Editors /Martin Lawn and António Nóvoa], 2005; DEPAEPE, M.; SIMON, F.: «Fuentes y métodos para la historia del aula», in M. FERRAZ LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2005, pp. 337-363; DEPAE-

PE, M., SIMON, F., CAITTEEUW, K.; DAMS, K.: «Filming the blackbox. First impressions on unused sources in the study of history of primary education in Belgium», in N. PEIM; K. MYERS; U. MIETZNER (eds.): *Visualising Subject and Object in the History of Education*, New York, Peter Lang, 2005, p. 203-231; LAWN, M. (ed.): *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.

⁶ PEÑA SAAVEDRA, V. (dir.): *Os museos da educación en Internet*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia/Mupega– Museo Pedagógico de Galicia, 2004.

⁷ NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.): *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, 2000.

⁸ MOGARRO, M. J.: «Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade», in *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*, Santiago de Compostela, Xunta da Galicia / Mupega – Museo Pedagógico de Galicia, 2003, pp. 83-107.

⁹ NÓVOA, A. (coord.): *Instituto Histórico da Educação*, Lisboa, Ministério da Educação, 1997.

¹⁰ FERNANDES, R.; FELGUEIRAS, M. L. (orgs.): *A escola primária: entre a imagem e a memória*, Porto, Fundação Cupertino de Miranda, 2000; MOGARRO, M. J.: «Archives and Education. The construction of educational memory», *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 1, 2006, pp. 73-84. Retrieved [month, year] from <http://sisifo.fpce.ul.pt>

¹¹ MOGARRO, M. J.; GONÇALVES, F.; CASIMIRO, J.; OLIVEIRA, I.: «Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação – um projecto de preservação e valorização do património educativo», *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, Vol. 14, n.º 30, Jan/Abr 2010, pp. 153-179.

¹² Lopes, R. J. N. *Captar a atenção, ilustrar a memória! – Viagem ao universo de mapas e outras imagens parietais do liceu de Passos Manuel*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado), 2004.

¹³ Idem, p. 83.

¹⁴ Idem, pp. 60-73.

¹⁵ O *Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação* é a base de dados acessível em: <http://edumuseu.sg.min-edu.pt>

¹⁶ A Macmillan and Company foi fundada em 1843 pelos irmãos Daniel e Alexander Macmillan, escoceses, tendo-se tornado um dos principais grupos editores em língua inglesa, com implantação a nível mundial. A sua grande expansão ocorreu nos meados do século XX, quando foi presidida por Harold Macmillan, antigo primeiro ministro britânico. As suas edições são constituídas por livros e material educativo, assim como por obras científicas e literárias, nomeadamente dicionários e enciclopédias e revistas científicas (como a *Nature*). Pertence, desde 1999, ao grupo editorial alemão Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck GmbH.

¹⁷ Lopes, R. J. N. Op. cit., p. 284.

¹⁸ Idem, pp. 284-287.

¹⁹ Idem, p. 318.

²⁰ Idem, p. 319.

LAWRENCE STENHOUSE – REVISITANDO A INFLUÊNCIA DA SUA OBRA EM PORTUGAL

Evangelina Bonifácio Silva
Evangelina.silva@dren.min-edu
IPBragança

Neste texto procurarei revisitar o percurso e o pensamento pedagógico de Lawrence Stenhouse (1926-1982) um educador inglês que dedicou uma parte importante da sua carreira na defesa da ideia de que o professor é (deve ser) um construtor de conhecimento e não, simplesmente, um transmissor, um tradutor ou um executor de currículo.

Numa leitura reflexiva, pretende-se perceber se a influência do seu pensamento pedagógico emerge em textos de alguns pedagogos portugueses.

1. PERCURSO E FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Stenhouse nasceu na cidade de Manchester, em Inglaterra, no ano de 1926. Começa por ser docente na educação básica e torna-se um pensador da educação do Século XX. Partiu da sua própria experiência enquanto professor do ensino básico a que associou as teorias pedagógicas estudadas e algumas das suas inquietações, concluindo que o professor deveria ser, permanentemente, um investigador. Argumentava a necessidade do professor adoptar um conjunto de princípios pedagógicos, como único caminho, para o desenvolvimento curricular e para a qualidade das aprendizagens dos alunos, nomeadamente através de um processo de auto-reflexão. Explicitava a necessidade do professor criar o seu próprio currículo, sendo crítico, dialogante e consequente, com uma visão ampla da realidade, exercendo as suas funções com autoridade profissional, mas aberto a diferentes pontos de vista, sem recorrer ao autoritarismo e à doutrinação.

Posteriormente, veio a leccionar na Durham University, passando por vários projectos ligados à Educação. A este propósito, refere-se que em 1966 foi convidado a assumir a direcção do *Humanities Curriculum Project*, um projecto de desenvolvimento curricular do Reino Unido, no qual teve a oportunidade de transformar um conjunto de teorias em estratégias que considerava indispensáveis e que poderiam ser um recurso para educadores profissionais de qualquer nível de ensino.

Nesta linha de pensamento, procurou incorporar *nesse projecto algumas de suas preocupações, como o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos escolares com o conhecimento de mundo e a importância do diálogo como método pedagógico*¹.

Mais tarde, foi professor na Universidade de East Anglia, no Reino Unido e na década de 1970 dirigiu o *Centre for Applied Research in Education* (Centro de Investigação Aplicada em Educação).

Neste caso, tratava-se igualmente de um projecto de natureza prática na linha de pensamento de Stenhouse que tinha como preocupação central compreender as questões emergentes da prática docente, explicitando diversos contributos para a importância do professor permanecer motivado para rever as suas práticas, atribuindo centralidade ao professor enquanto investigador.

A este propósito Isabel Alarcão (2001) refere que ao envolver os professores Stenhouse lhes reconhecia capacidade investigativa sobre as suas práticas, considerando que estes levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações de trabalho. Por outro lado, salienta a mesma investigadora que esta concepção de Stenhouse ganhou relevância e solidez com a coordenação de dois projectos de desenvolvimento curricular, que possibilitaram um vasto campo de conhecimento a este professor de humanidades que à «acção prática» juntou a investigação (*Humanities Curriculum Project* e *Problems and Effects of Teaching about Race Relations*).

Como já foi dito, nestes projectos teve a preocupação de envolver os professores implicando-os nos processos de aprendizagem dos seus alunos e reflectindo sobre a importância daquilo a que chamou o «modelo investigativo», identificando em cada professor um investigador, salientando que o profissionalismo dos professores depende da predisposição para (re)examinar a sua própria prática de uma forma crítica, sistemática e holística (Alarcão, 2001).

Nesta linha de pensamento, advogava a importância da autoridade do professor na gestão da sala de aula sendo que esta não deveria decorrer, apenas, do saber que este detinha, mas do permanente desenvolvimento profissional baseado na pesquisa investigativa sobre a sua prática educativa, realizada no dia-a-dia, de modo autónomo. Ora, tal sugere uma necessidade sentida pelo professor e não motivada pela influência de outros investigadores ou supervisores educativos.

Reconhecia, a este propósito que, habitualmente, os professores participam na(s) investigação(es) mas sob a direcção de outros considerados *experts* em educação mas que, todavia, desconhecem as questões emergentes no contexto de sala de aula e na prática lectiva. Por isso, numa das suas obras emblemáticas Stenhouse (2003) afirma que as ideias educativas produzidas por outros não são entendíveis e assimiláveis, de igual modo, pelos professores que trabalham o currículo escolar não havendo assim uma igualdade de discurso entre quem propõe e quem comprova a proposta curricular. Salienta que *lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que solo pide ser sometida a la prueba de la práctica* (pp. 194-195). Ora, deste modo, sugere um processo activo alicerçado na reflexão de cada profissional sobre as suas experiências em contexto de prática educativa. Nesse sentido, definiu o currículo como uma forma particular de «pauta ordenada» para a

prática do ensino e não como sendo um vasto conjunto de materiais ou como um compêndio para seguir exactamente, sem permitir desvios à sua aplicabilidade. Admite, pois, que cabe a cada professor a sua compreensão e o seu desenvolvimento através de um aperfeiçoamento profissional amplo em que o currículo deve ser entendido como *un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza* (p. 195).

Revisitando a sua obra percebe-se que este atribuía ao professor o papel de «investigador e cada sala de aula era encarada como um laboratório». Certamente, por isso, convida à construção de um pensamento autónomo e não à transmissão, reprodução e aplicação do discurso alheio, desenvolvendo um currículo adequado ao contexto escolar e assumindo com autonomia profissional o compromisso de renovação pedagógica, de sucesso e inovação nas escolas que, além do mais, pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo.

Pelas razões explicitadas, as suas ideias ajudaram a perspectivar um novo entendimento do currículo escolar e, nesse sentido, também a formação de professores realizada no seus país, de forma imprecisa e por matérias, veio a ser desenhada a partir de planos de estudos em ciências da educação tendo como propósito habilitar os profissionais de educação face aos desafios exigentes que lhes são colocados ao trabalharem e se apropriarem de um currículo. Preconizava, sobretudo, uma mudança das práticas na educação em que o professor não deveria ser «aplicador» de um currículo prescrito mas um co-construtor desse desenho curricular, numa determinada realidade escolar. Refere que *el problema de especificarlo consiste en perceber, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula* (Stenhouse, 2003, p. 26)

Sem dúvida, que a obra deste investigador tem subjacente a pretensão de rigor intelectual, a mudança das práticas dos professores, apelando ao desenvolvimento do currículo, como forma de melhorar as aprendizagens dos alunos e, desse modo, promover a inovação nas escolas, num processo consecutivo e deliberativo.

2. A NOÇÃO DE PROFESSOR-INVESTIGADOR

Esta ideia é apresentada como um capítulo central do livro que revisitamos, em particular, nesta reflexão. Trata-se de «Investigación y Desarrollo del Currículum – Capítulo X» (Stenhouse, 2003, p. 195), escrito em 1975 e com o título original de *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Falo, concretamente, de uma das suas obras mais emblemáticas que congrega o seu pensamento pedagógico, no dizer de Gimeno Sacristan que prefaciou a edição espanhola, aqui referida.

Esta noção de professor-investigador é, permanentemente, associada ao educador inglês Lawrence Setenhouse, referindo que a sua origem se situa nos anos 60. Todavia, é sabido que desde os anos 30 foram emergindo vozes na defesa dos professores como pensadores, como investigadores da sua acção, como inovadores, como auto-reflexivos, como observadores participantes, (...). Esta concepção encontra-se, primeiramente, na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino (Alarcão, 2001).

Nesta perspectiva, o investigador que vem sendo revisitado salienta que o desenvolvimento efectivo de um currículo que seja da mais alta qualidade depende *de la*

capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Denomino «actitud investigadora» a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica (Stenhouse, 2003, p. 211).

Constatámos que as suas ideias, apesar de terem mais de 4 décadas permanecem carregadas de actualidade pois os conceitos mais contemporâneos sobre as competências para ensinar compreendem a postura reflexiva, a capacidade de analisar a própria prática e a partir dessa reflexão «na e sobre a acção» efectuar ajustamentos com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho na sala de aula. Convém salientar que a metáfora de professor-investigador uniu várias correntes de pensamento mas em Portugal ganha força nos anos setenta e oitenta. Ao reflectir a este propósito Estrela (2010) sublinha que dar uma *nova imagem do profissionalismo docente através do reforço da autonomia dos professores na construção dos saberes profissionais e da diminuição da sua dependência em relação aos investigadores universitários é o objectivo que unifica várias correntes de diferentes origens, dando força à metáfora de professor-investigador* (p. 13).

Com efeito, os novos tempos, continuam a reclamar uma profissionalidade docente alargada e imbuída de qualidades e compromissos que Stenhouse (2003) evidencia citando outros autores e contrapondo a sua perspectiva do seguinte modo:

Creo que las características críticas de esta profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del C., son las siguientes:

- *El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;*
- *El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;*
- *El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades* (pp. 196-197).

Deste ponto de vista, aponta para que as competências profissionais sejam construídas em contexto de trabalho o que significa que a qualidade de ser competente (Bom Professor) não corresponde, simplesmente, a um atributo individual. Nesta linha de análise, Canário (2005) salienta que a concepção das competências profissionais *é algo que não é prévio ao exercício profissional, mas, sim, produzido “em acto”, ou seja, emergente do contexto em vez de imanente ao indivíduo* (p. 137).

Assistimos, nos últimos quinze anos, tal como sublinha António Nóvoa (2009) a um longo consenso, nacional e internacional, sobre a profissionalidade docente e que tem *como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação* (pp. 14-15). Atribui esta mudança, particularmente, a contributos de dois grandes grupos: i) investigadores, professores, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; ii) especialistas que actuam como consultores e que fazem parte das organizações internacionais, tais como a OCDE, a UNESCO e a própria União Europeia (pp. 13-14).

Contudo, acrescenta que a prática ainda não traduz o consenso discursivo. Tal como já foi afirmado, *a qualidade da formação inicial e o aperfeiçoamento permanente tornaram-se uma imposição para os professores e para os governos* (Silva, 2011, p. 154). Importa, no entanto, sublinhar que os pressupostos que alicerçam a noção de professor-investigador (Stenhouse, 2003) permanecem irrefutáveis e consensuais. Por isso, acredito que a

influência do pensamento de Stenhouse trouxe contributos à reflexão e ao debate dos pedagogos e educadores portugueses como disso dão testemunho alguns dos textos aqui referidos (Roldão, 1999; Alarcão, 2003; Estrela, 2010).

Nesta contextualização, a formação inicial de professores, em Portugal, tem procurado ir ao encontro dos pressupostos defendidos pelas ideias inovadoras destes (e outros) pedagogos, que são referentes decisivos para os que decidem em matéria de política educativa. De certo modo são «investigadores-influenciadores».

Com efeito, a noção de professor-investigador, vem ganhando sentido e é possível encontrar alguns traços comuns, com o seu pensamento pedagógico, em documentos da responsabilidade do Ministério da Educação (ME). Confirmando o que se acaba de referir transcreve-se a seguinte ideia:

(...) o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado² e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhes são colocados (cf. preâmbulo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto).

Esta e outras considerações encontram-se plasmadas, desde 2001, num documento que sintetiza as dimensões inerentes ao desempenho profissional (Perfil Geral de Desempenho Docente)³. Advogamos que este documento se aproxima e não contraria os fundamentos pedagógicos de Lawrence Stenhouse. Tal como evidencia Mesquita (2011), numa primeira análise ao documento, é possível constatar que as *quatro dimensões que integra visam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, dentro de um contexto social e institucional, como conceptor de currículo, reflectindo e investigando sobre as suas práticas, do currículo, atendendo à heterogeneidade dos seus alunos* (p. 73). Por outro lado, recentemente, o Ministério da Educação (ME) divulgou os padrões de desempenho docente, um documento de referência nacional do processo de avaliação de desempenho, no qual procurou definir as características particulares da profissão docente e as funções profissionais que dela decorrem com a finalidade de orientar as práticas, face à complexidade do acto de ensinar, explicitando desse modo os seus fundamentos:

A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como acção intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual. A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas.

(...) Nesse sentido, a definição de padrões de desempenho docente consagrada neste diploma poderá contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente⁴.

Resumidamente, diria que se trata de um documento que em termos avaliativos apresenta a descrição dos indicadores que traduzem a operacionalização do desem-

penho docente, recorrendo a evidências nos diversos domínios, no sentido de (re) orientar a acção profissional, utilizando «níveis e descritores» como referentes comuns, apontando para que o processo avaliativo seja, simultaneamente, global e integrador.

EM SÍNTESE

Como já foi explicitado, anteriormente, a ideia de professor-investigador defendida por Stenhouse (2003) pode ser encontrada nos trabalhos de diversos autores portugueses (Roldão, 1999; Alarcão, 2003; Estrela, 2010) e nos documentos de política educativa aqui evidenciados.

Contudo, recorreu-se a um trabalho, recente, de António Nóvoa (2009) pois na leitura da sua obra encontram-se apontamentos que acredito se entrecruzam. Reconheço, todavia, que se trata de uma noção de professor-investigador (re)elaborada, aprofundada, inovadora e única, nomeadamente, quando este sublinha que a *formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar* (p. 32). De igual modo, quando defende que a *formação de professores deve passar para dentro da profissão (...) devolver a formação de professores aos professores* (p. 36).

Considero, ainda, importante sublinhar que o mesmo autor português traz à discussão um outro contributo expressando a ideia de «Bom Professor». Ora, sugere um novo conceito, o de *disposição*, pretendendo romper com o debate sobre as competências do professor. Escreve que se trata de um conceito mais líquido e coloca a *tónica numa (pre) disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor* (Nóvoa, 2009, pp. 29-30). Nesse texto, aponta as seguintes pre(disposições), para um «Bom Professor»: i) o conhecimento; ii) a cultura profissional; iii) O tacto pedagógico; iv) o trabalho em equipa; v) o compromisso social. De salientar que coloca a ênfase no conhecimento afirmando que ninguém pensa no vazio.

Na mesma linha de sentido, acresce dizer que num estudo realizado, recentemente, em Portugal, dedicado aos professores e às escolas, foi colocada a seguinte questão: *Que qualidades deve ter um professor?*, indicando aos inquiridos oito hipóteses de resposta.

É de salientar que se constatou que a maioria dos inquiridos elegeu a «*competência técnica/científica*». Entre os inquiridos cuja opção foi concordo e concordo totalmente situa-se a quase totalidade dos inquiridos (99%). Na verdade, uma parte significativa dos inquiridos confirmou que a componente técnica/científica (leio o conhecimento e o saber pedagógico) continuam, contemporaneamente, a face pública do ensino e ensinar permanecem como especificidade da profissão professor (Silva, 2011, pp. 153-154).

Porém, comunga-se da ideia de que o desenvolvimento profissional no ensino depende *del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores* (Stenhouse, 2003, p. 218).

Como é sabido os discursos e as práticas da educação são, habitualmente, marcados por avanços e retrocessos, apesar dos consensos sobre a necessidade de uma actividade investigativa centrada em equipas pedagógicas de professores, com partilha de boas práticas, sendo um caminho que se defende face à complexidade do exercício da profissão professor no Século XXI, num tempo que se apresenta imprevisível e inconstante.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, ISABEL (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação? in Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. *Cadernos de Formação de Professores, n.º 1* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, RUI (2005). *O Que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, MARIA TERESA (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- MESQUITA, ELZA (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- NÓVOA, ANTÓNIO (2009). *Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, MARIA DO CÉU (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- SILVA, EVANGELINA BONIFÁCIO (2011). *Professores e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- STENHOUSE, LAWRENCE (2003) [A. G. Miralles, Trad.] *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata, (5ª ed.)

ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lawrence-stenhouse-307624.shtml>, consultado em 11.08.2011

<http://repositorium.sdim.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Docente
Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro – Padrões de Desempenho Docente

NOTAS

¹ - Cf. <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lawrence-stenhouse-307624.shtml>

² - O sublinhado pretende evidenciar a importância da ideia subjacente neste documento.

³ - Cf. Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto

⁴ - Cf. Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro – Padrões de Desempenho Docente

