

Nº 13

ISSN: 1698-7799

Monográfico
Asia ante la Educación

FORO



Pensamiento, cultura
y sociedad

Salamanca, 2011

de Educación

FORO DE EDUCACIÓN
Pensamiento, cultura y sociedad

Director: Dr. José Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid).

Subdirectores: Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca) e Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca).

Jefe de redacción: Dr. Alfonso Diestro Fernández (UNED. Madrid).

Consejo de redacción: Alexia Cachazo Vasallo (Universidad de Salamanca), Alicia García-Miguel Camarero (ADRISS), Alejandro J. García Montero (Colegio Maristas San José de León), Sara González Gómez (Universidad de Salamanca), Alberto Hernando Garreta (Universidad Pontificia de Salamanca), Jesús Manso Ayuso (Universidad Autónoma de Madrid).

Comité científico: Dr. José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Dr. Manuel Álvarez Tardío (Universidad Rey Juan Carlos. España), Dra. Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia. Italia), Dra. Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla. España), Dr. Pedro Fernández Falagán (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Dr. Ferrán Ferrer Juliá (Universidad Autónoma de Barcelona. España), Dr. Antonio Gomes Ferreira (Universidad de Coimbra. Portugal), Dr. José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca. España), Dra. María José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca. España), Dr. Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla. España), Dr. Manuel Joaquim Loureiro (Universidade da Beira Interior. Covilha. Portugal), Dr. Víctor M. Juan Borroy (Universidad de Zaragoza. España), Dr. Andrés Payà Rico (Universidad de Valencia. España), Dra. Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide. Sevilla. España), Dr. Gabriel Ramírez Torres (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela), Dra. Lucía Raynero Morales (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela), Dra. Mercedes Rosúa Delgado (Escritora. Madrid. España), Dr. Antonio Sánchez Cabaco (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Dr. Eliseudo Salvino Gomes (Pontificia Universidade Católica do Paraná. Brasil), Dra. María Teresa Terrón Caro (Universidad Pablo Olavide. Sevilla. España), Dr. John Albert Tito Añamuro (Universidad Andina. Perú), Dr. Javier Manuel Valle López (Universidad Autónoma de Madrid. España), Dr. Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto. España).

Gabinete de comunicación: Álvaro Andrés Sánchez.

Servicios Web: Pablo López Torres, Rodrigo Santamaría Vicente y Fernando Valle Pérez.

Portada: Carlos Martín González.

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Página Web: www.forodeeducacion.com

Correo electrónico para información y colaboraciones: jlhhuerta@mac.com

Correo electrónico para pedidos e intercambios: ivan@usal.es

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca, España). 37193.

Teléfono (información y colaboraciones): 646 23 78 68.

Teléfono (pedidos e intercambios): 655 45 63 85.

Edita: José Luis Hernández Huerta

Realiza: Gráficas Lope.

C/ . Laguna Grande, 2. Pol. Ind. «El Montalvo II»

Telfs.: 923 19 41 31 – 923 19 39 77

37008 (Salamanca, España)

www.graficaslope.com

Periodicidad: Un número al año.

Depósito Legal: S. 1.007-2003

ISSN: 1698-7799

Foro de Educación se incluye sistemáticamente en las bases de datos

Latindex, DICE, OIE, Millenium, MIAR, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC y DOAJ

Sumario

Editorial. La hora de Oriente.	
Desarrollo socioeconómico y educación en Asia	3
Monográfico. Asia ante la Educación	
El desarrollo de la Pedagogía en China, <i>Huang Zhicheng</i>	7
Education in Japan: Testing the Limits of Asian Education, <i>David Blake Willis y Jeremy Rapple</i>	19
Educación moderna de las mujeres japonesas: una mirada retrospectiva y prospectiva, <i>Yoshiko Yamaguchi</i>	37
Desigualdades educativas y éxito en los países asiáticos en PISA-2009, <i>Alba Castejón Company, Adrián Zancajo y Ferran Ferrer</i>	53
Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes, <i>Jesús Manso y Eva Ramírez Carpeño</i>	71
Estudios	
El origen de las guarderías infantiles en Bolonia (1836-1850), <i>Antonella Cagnolati</i>	91
<i>O relógio moral</i> : Marc-Antoine Jullien e a arte de governar-se e educar-se, <i>Maria Helena Camara Bastos</i>	103
Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo XX. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías, <i>Xavier Motilla Salas</i>	123
Educación escolar/familiar y parejas marroquíes. Estudio diacrónico de la región de Casablanca, <i>Vicente Llorent Bedmar</i>	139
La Sociedad del conocimiento desde la multiculturalidad popular y los entornos virtuales de aprendizaje, <i>Sonia M^a Santoveña Casal</i>	155

Asesoramiento al profesor de Secundaria en la realización de sus tareas docentes, <i>Carlos Rosales López</i>	171
<i>Vértigo</i> , poesía y credo del cine de Alfred Hitchcock, <i>Rafael J. Pascual</i>	189
Estéticas de la inversión: François Rabelais y Enrique Marty, dos maneras de convivir con la intolerancia, <i>Rosa Benítez Andrés</i>	205
Entrevista	
Charla con Carlos García Gual, <i>Ana Irriarte</i>	217
Miscelánea	
Recuerdo de China. El Archipiélago Orwell, <i>Mercedes Rosúa</i>	227
Paseos pedagógicos por Pekín, y alrededores, <i>José María Hernández Díaz</i>	243
Los errores del actual sistema educativo, <i>Juan Francisco Martín del Castillo</i>	253
Recensiones	257
Normas de colaboración para la revista	

Editorial

La hora de Oriente:

Desarrollo socioeconómico y educación en Asia

No podía ser más oportuna la idea del Consejo Editorial de la revista Foro de Educación de dedicar un número monográfico a la educación en Asia. Los países del continente asiático están demostrando en los últimos años una enorme voluntad de esfuerzo para ponerse a la cabeza de la competitividad mundial.

China, con el desarrollo social y económico experimentado en los últimos años, es el ejemplo más paradigmático de ese esfuerzo. Según datos del Banco Mundial¹, sus 1.338.299.512 habitantes (en 2010) le convierten en el país con más población del planeta. Y sus cifras, en todos los órdenes, muestran una evolución espectacular en las últimas dos décadas. En salud, por ejemplo, entre 1991 y 2010 han pasado de 47,6 muertes de niños menores 5 años (cada mil habitantes) a sólo 18,4. En educación, el último informe PISA-2009² presenta Shanghái como el territorio con mejor rendimiento tanto en matemáticas como en ciencias y en comprensión lectora. Y en economía, China mantiene cifras de paro de apenas el 4,3% (2009); ha reducido el porcentaje de ingreso nacional bruto que representa su deuda acumulada externa de 19,6% en 1993 a sólo 8,7% en 2009; su moneda se ha revalorizado casi un 20% en los últimos 5 años³; y, quizás lo más destacable, ha conseguido duplicar su ingreso nacional bruto per capita en tan sólo cuatro años (de 2006 a 2010).

Junto a China, y al margen de países como Japón que ya tiene un desarrollo consolidado, otros muchos países están considerados como emergentes en esa zona asiática. Es el caso, por ejemplo, de Corea del Sur o Singapur.

Los logros de estos países de la región asiática son, en gran medida, fruto de la apuesta decidida por la educación que se refleja, por ejemplo, en unos resultados

¹ BANCO MUNDIAL. Indicadores. <http://datos.bancomundial.org/pais/china>. Fecha de consulta 18 de noviembre de 2011.

² OECD (2010): PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Paris: OECD Publications.

³ El cambio Euro-Yuan estaba en torno a 10 yuans por euro en 2005 y está ahora en torno a 8. OECD (2011): Education at a Glance, 2011. OECD Indicators (Paris, OECD).

en las pruebas de rendimiento internacionales, como PISA-2009, enormemente satisfactorios. Así, y sólo por poner un ejemplo, a tenor de la OECD (2011)⁴, Japón es uno de los mejores sistemas educativos del mundo en términos de resultados (p.19).

Pero no sólo el rendimiento parece ser destacado indicador que demuestra ese «esfuerzo educativo» que llega de Asia. Los resultados de Japón, por seguir con ese ejemplo, no ofrecen amplias diferencias entre los resultados en PISA en función del nivel socioeconómico y cultural, lo que demuestra que el desarrollo educativo que se está produciendo presenta además unas cotas aceptables de equidad (OCDE, 2011: p.88).

Si miramos la región en su conjunto, y nos centramos en la Educación Secundaria, siguiendo con el análisis de la OCDE (2011), nos encontramos tasas de graduación del 95% en Japón y 89% en Corea (p.54). Y si atendemos a la educación superior, aún los datos pueden ser más elocuentes. En términos absolutos, los estudiantes de China representan el 12% del total de los estudiantes de educación Superior del planeta y los estudiantes Japoneses el 11,4 % (p. 35). Y mientras que en Corea, en el año 2009 no llegaba al 15% la población de 55-64 años con estudios terciarios, en ese mismo año, eran más del 60% de jóvenes entre 25 y 34 años los que sí alcanzaban ese nivel de educación. (p.30). Por otro lado, de 1997 a 2009, Japón ha pasado de tener el 31% de su población entre 25 y 64% estudiando educación superior a tener el 44%; y Corea ha doblado sus cifras, pasando del 20% al 40%. Mientras, en el mismo período, el conjunto de la OCDE ha pasado de 21 a 30; la UE de 18 a 27%; y España de 19 a 30% (p. 42).

Por todo ello, resulta muy pertinente mirar a estos países desde una perspectiva comparada. Ello ayudará, quizá, a los que hacen política educativa en nuestro contexto europeo, tan acuciado ahora por la grave situación económica y financiera a reinventarse a sí mismo buscando nuevas fórmulas políticas, sociales y, por supuesto, a mi modesto entender, también educativas.

Para cooperar modestamente a esa mirada, el presente monográfico de Foro de la Educación se ha articulado sobre dos perspectivas diferentes: una nacional y otra comparativa. La nacional ha decidido detenerse en dos gigantes de la educación asiática en este momento: China y Japón. La parte comparada ha tomado a varios países asiáticos (muy destacados en PISA) para examinarlos desde en diferentes perspectivas.

Así, el monográfico comienza acercándose a China, con un interesante estudio de Huang Zicheng, Director del Instituto de Educación Comparada e Internacional de la Universidad Normal del Este de China, en Shanghai. Se trata de una universidad dedicada casi en exclusiva a la formación de profesorado chino de todos los niveles del sistema educativo y cuya proyección investigadora en Pe-

⁴ Ambos han ejercido docencia en universidades del Japón y han sido los editores de una interesante obra publicada muy recientemente titulada *Reimagining Japanese Education* (Oxford Studies in Comparative Education, 2011).

dagogía presenta un enorme desarrollo. El artículo del profesor Zicheng se centra en valorar la evolución de la Pedagogía como disciplina científica en su país, para detenerse en el interesante momento que vive actualmente y en sus debates más activos. Su escrito permite entrever que el actual desarrollo de esta disciplina está enormemente relacionado con la vinculación teoría/práctica y, por ende, está propiciando unas mejoras evidentes en el sistema educativo. Pero desembocar en esa dimensión aplicada de la Pedagogía no ha sido sencillo en un país tan marcado por su régimen de gobierno; ha supuesto un reto, tanto político, como ideológico y académico.

Nos detenemos después en Japón. A ese país se dedican dos artículos. El primero, de David Blake Willis y Jeremy Rappleye, aborda la educación japonesa centrándose en su interesante mezcla de enfoques (Europeos, Norteamericanos, inspirados en Confucio e, incluso, globales) y reflexionando acerca de cómo esa mezcla supone «reinventar» la educación en esas latitudes. El dilatado conocimiento de estos dos expertos investigadores de la educación en Asia en general y de la japonesa en particular hacen de este artículo una aportación de especial relevancia.

El segundo, de Yoshiko Yamaguchi, mujer de origen japonés y actualmente en la Universidad Complutense, se detiene en un aspecto concreto de la educación en ese país: la educación femenina. El tema resulta de enorme atractivo dado el contexto tradicional japonés. Tras dar a conocer la evolución de la educación de las mujeres japonesas, el trabajo de la profesora Yamaguchi trata de recuperar las aportaciones de las mujeres en el desarrollo del sistema escolar y reafirmar la importancia de los estudios sobre la educación femenina.

Cierran el número dos artículos que realizan sendos estudios comparados sobre países de la región. Alba Castejón, Adrián Zancajo y Ferran Ferrer, todos ellos de la Universidad Autónoma de Barcelona, realizan el primero de ellos. Su estudio se centra en el análisis de los resultados de PISA-2009 de siete países asiáticos bajo el prisma de la desigualdad. Lo hacen abordando tres tipos de desigualdades: las académicas, las de género y las sociales. Como conclusión, para los autores no se puede afirmar que los sistemas educativos asiáticos conformen un modelo educativo homogéneo, en cuanto a desigualdades se refiere. La extensa trayectoria investigadora sobre PISA de este equipo de trabajo avala la magnífica calidad de su aportación.

El segundo, que cierra el monográfico, está escrito por dos jóvenes investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid y se detiene en el análisis de los sistemas de formación de profesorado de los países asiáticos con mejor rendimiento en PISA-2009, dado que muchos estudios han confirmado ya que el docente resulta de capital importancia como elemento imprescindible en la mejora de la educación, siendo su formación inicial, y los elementos que la acompañan, un primer periodo de especial relevancia. La conclusión para estos autores es clara: la realidad de estos países nos invita a realizar una reflexión crítica sobre nuestro sistema actual de formación inicial del profesorado para poder colaborar

en su mejora continuada e, igualmente, en el progreso del rendimiento de nuestros estudiantes.

Esperamos que el número resulte de interés y que la lectura de sus páginas promueva en los lectores una reflexión crítica sobre la educación en esa región. Una región a todas luces emergente y que durante este siglo XXI ha de protagonizar grandes hitos sociales y políticos y a la que, desgraciadamente, no siempre se le ha dedicado el espacio que merece en la literatura de educación comparada occidental (y menos en la de lengua castellana). Si bien este modesto monográfico no servirá para resarcir esa tradicional carencia, nos gustaría, al menos, que contribuyese a que dicha carencia no se haga mayor.

Dr. Javier M. Valle
Coordinador del monográfico
e-mail: jm.valle@uam.es
(Universidad Autónoma de Madrid)

Monográfico

Asia ante la Educación

EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA EN CHINA

*Development of the pedagogy in China**

Dr. Huang Zhicheng**

e-mail: zchuang@kcx.ecnu.edu.cn

Universidad Normal del Este de China

RESUMEN: Actualmente el concepto de pedagogía en China, se interpreta como un constructo interdimensional que tiene como objetivo facilitar la práctica educativa. Para ello, cuenta con aportes de diversas ciencias y ámbitos, tanto nacionales como extranjeros. Sin embargo, el proceso de evolución de dicho concepto ha sufrido numerosas modificaciones hasta alcanzar el que se concibe hoy en día, tanto por docentes como por investigadores. Para ahondar en la comprensión de su estado actual, por una parte asentado como disciplina, pero por otra en constante evolución, ya que pretende dar respuesta a temáticas socialmente activas y cambiantes, recorreremos en este artículo los hechos históricos más relevantes. Desembocar en la aplicación, tanto educativa como investigadora que hoy en día existe en China, ha supuesto un reto tanto político, como ideológico y académico.

Palabras clave: Pedagogía, Historia y evolución de la pedagogía, China, Pedagogía actual.

ABSTRACT: The actual concept of pedagogy in China is understood as an interdimensional construct which objective is to facilitate the educational practice. In order to reach this goal, the education sciences have taken information from different fields of sciences, both Chinese and from foreign countries. However, the evolution of this concept has undergone numerous modifications until the actual concept was approved for teachers and researchers.

To understand its current meaning, as a first step established as a discipline, but also in constant evolution, is needed to cover every social issues, which are in constant changing. The aim of this article is to present the most important historical facts, which helped to reach the application of the actual concept. Both, educational and researching methods that exists today in China, has been a challenge because of the political, the ideological and the academic situation.

Key words: Pedagogy, History and evolution of the pedagogy sciences, China, Current pedagogy.

Fecha de recepción: 2-IX-2011

Fecha de aceptación: 14-IX-2011

* El artículo original en castellano, ha contado, por tratarse de un autor no castellanohablante nativo que escribe en castellano, con la revisión editorial de Eva Ramírez Carpeño y Javier M. Valle.

** Catedrático de Educación Comparada. Director del Instituto de Educación Comparada e Internacional. Shanghai, China

1. Introducción

La pedagogía, como disciplina contemporánea, llegó a China a comienzos del siglo XX. Al referirnos a esta disciplina, argumentamos que «llegó» a China y no que «nació» en China, ya que fue introducida en nuestro país por extranjeros.

Durante ese siglo, el concepto de pedagogía que llegó a la República Popular China fue desarrollándose paulatinamente, hasta llegar a establecerse tal y como lo conocemos hoy en día. Actualmente, la pedagogía se concibe como una gran área disciplinar en la que se inscriben todas las ramas de las ciencias de la educación, entre las cuales existen relaciones internas, con un objetivo común de estudio: la educación humana. Debido a este proceso de cambio, existen en China numerosas instituciones que se dedican a su estudio, así como investigadores cuyo trabajo da lugar a un gran número de investigaciones y publicaciones. La evolución de la pedagogía continúa como proceso activo, enfrentándose al gran número de desafíos que surgen con cada situación novedosa de este siglo.

2. Los procesos de desarrollo de la pedagogía en China

Los procesos de desarrollo de la pedagogía en China se pueden dividir en 3 etapas. La primera abarca desde 1901 hasta 1949, la segunda desde 1949 hasta 1976 y la tercera desde 1976 hasta finales del siglo XX.

2.1. Primera etapa (1901-1949): Etapa de Traducción e Introducción

Podemos denominar a esta etapa como «Etapa de Traducción e Introducción». Ya desde el inicio del siglo XX, China comienza a introducir, traducir y redactar libros de pedagogía provenientes de Japón. El contenido de esos textos desarrollaban principalmente las ideas y teorías del pedagogo Alemán Johann Friedrich Herbart (Ye Lan, 2007, p. 2). Durante esa época, China estaba cerrada al mundo occidental y consideraba a Japón como una ventana abierta para conocer a los países occidentales.

A partir de los años 20, China amplía sus horizontes y conocimientos, no sólo con los textos que podía exportar de Japón, sino también con aquellos que existían en Estados Unidos de América, entre otros. En ese momento el Pragmatismo de John Dewey supone una gran influencia en el concepto de pedagogía que existía en el país. Dewey visitó China durante más de un año, ofreciendo varias conferencias en diversos lugares. Surgieron entonces numerosas escuelas experimentales que llevaban a cabo las ideas de John Dewey (Lin Yuti, 2006, p. 621-657). Sus ideas pronto se popularizaron llegando a ser muy familiares para los profesores chinos y planteamientos tales como la democracia educativa, la educación para la vida, la experimentación educativa o aprender haciendo fueron asumidas rápidamente por el acervo pedagógico chino de aquel momento.

2.2. Segunda etapa (1949-1976): Etapa de Crítica e Imitación

Nos referimos a esta segunda etapa como «Etapa de Crítica e Imitación». Desde 1949 China se estableció bajo un nuevo sistema socialista. Con el objetivo de cohesionar el sistema bajo una ideología socialista, se puso en marcha un movimiento basado en la crítica. Este movimiento rechazó totalmente el sistema de educación anterior a 1949, por considerarlo propio de la burguesía, y debido a este nuevo movimiento, todas las ideas y teorías aportadas, no sólo por John Dewey sino por todos los extranjeros occidentales, fueron fuertemente criticadas.

Paralelamente a este movimiento de crítica hacia el pensamiento occidental, empezó a introducirse una nueva concepción de pedagogía proveniente de Rusia, considerándola como la pedagogía del Marxismo. En ese momento, el sistema de educación chino comienza a imitar y copiar el sistema de educación ruso en su totalidad, incluyendo textos reproducidos a partir de ejemplares rusos en las escuelas normales. Esta situación se perpetuó hasta la década de los 60, momento en el que surgen diferencias ideológicas con Rusia, y su modelo educativo deja de reproducirse.

Desde 1966 hasta 1976, se desarrolló en China la llamada «Gran Revolución Cultural». Este período se caracterizó por la lucha llevada a cabo entre proletarios y burgueses, lo que afecta por ende, al desarrollo de la pedagogía. En el área de educación, el pensamiento del Presidente Mao ocupó y dirigió todos los aspectos de educación. Las ideas de feudalismo y de la burguesía de China, así como las de los países occidentales fueron criticadas, como lo fue también la pedagogía rusa, tachada de revisionista.

2.3. Tercera etapa (1976-2000): Etapa de Exploración y Creación

Podemos denominar esta etapa como la «Etapa de Exploración y Creación». Después de terminar la «Gran Revolución Cultural» en 1976, China empezó a reconstruirse en todos los aspectos, con el fin de recuperar el funcionamiento de las instituciones y el papel de los investigadores. En aquella época, muchos profesores e investigadores del ámbito de la pedagogía se concentraban en las universidades chinas para debatir sobre temas y propuestas de educación. Tras la evaluación del concepto pedagógico que en las anteriores etapas había sido introducido, estos expertos se propusieron un objetivo ambicioso: reconceptualizar la idea de pedagogía incluyendo las características propias de China.

Durante esta etapa, el desarrollo de la pedagogía sería objeto de numerosos debates e interrogantes. Algunos de los cuales continúan hoy en día siendo debatidos.

3. Las cuestiones principales del desarrollo de la pedagogía en China

Al proyectar una mirada retrospectiva sobre el proceso de desarrollo de la pedagogía en China, podemos observar la estrecha relación que se establece entre política e ideología con el desarrollo del ámbito pedagógico.

3.1. Las influencias políticas e ideológicas en el desarrollo de la pedagogía

Durante el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad, la política y la ideología tenían una gran influencia en el desarrollo de la pedagogía en China. Son muchas las causas de este fenómeno, pero principalmente podemos remarcar el estado de la sociedad, las tendencias culturales y las necesidades políticas de ese momento.

La primera década del siglo XX, coincidió con los últimos 10 años de la última Dinastía Qing. En esa época, tras una larga época cerrada al mundo, China empieza a abrir sus puertas al conocimiento que podían aportar los extranjeros. Como hemos dicho anteriormente, el desarrollo de la pedagogía tenía características extranjeras, ya que la disciplina en sí fue exportada por personas que provenían de otros lugares. Por este motivo, y al no existir una pedagogía nativa en China, el desarrollo e implantación de la misma estaban condicionados por un fondo social y una cultura de carácter tradicional.

Al ser China un país con una larga historia feudalista, conservaba un sistema tradicional tanto en el plano político como en el cultural. Sin embargo, en 1840 abre sus puertas a las potencias de occidente, con el objetivo de aprender de los extranjeros y poder así desarrollar sus propios intereses y desplegar todo su potencial.

Bajo este mismo prisma, el de convertirse en un país más fuerte, el desarrollo de la educación se considera un pilar fundamental en el movimiento de renovación de 1905, que llega a concebirla como el «primer asunto político». El renovador Lian Qichao dijo: «Para hacer todas las cosas, el fundamento está en las escuelas» (Lian Qichao, 1936, p. 14.), y «Para renovar, lo más importante es preparar talentos, y ese es el objetivo de las escuelas» (Lian Qichao, 1936, p. 10.). Muchos políticos también hicieron propaganda bajo el lema de «Salvar China mediante la educación» y «Ser un país con fuerza gracias a la educación». Con el objetivo de conseguir ese desarrollo educativo se necesitaba la pedagogía, pero el antiguo sistema educativo chino no podía abarcarla. Por ello, y con la finalidad de renovarse y reforzarse como país, China comenzó a aprender de los extranjeros.

Según el proceso seguido, podemos observar como ya desde sus inicios la pedagogía y la política tenían una estrecha relación. Finalmente, esa relación entre política, ideología y pedagogía determinó el desarrollo de la pedagogía, convirtiéndola en un producto vinculado al ámbito político más que al académico. Dicho de otro modo, desde la misma aparición del concepto de pedagogía en China y hasta el término del siglo XX, las influencias políticas e ideológicas sobre su concepción y desarrollo han sido determinantes.

Durante el período de República, desde 1911 hasta 1949, algunas ideas en torno a la educación argumentaban que ésta no se podía separar de la política, si no que debería sobrepasar a la política, y que la educación no debía ser utilizada por una fuerza política autocrática. En ese momento, se empezó a buscar un camino para desarrollar la educación y la pedagogía de forma independiente, obje-

tivo complejo teniendo en cuenta que aún se conservaba la influencia que la política tenía en los dos ámbitos.

Después del establecimiento de la República Popular China en 1949, los principios de la revolución se centraron en la influencia que la política y la ideología tenían sobre la educación y la pedagogía, estableciendo que sólo las consignas de la revolución eran correctas. Bajo la ideología del dogmatismo, China caminaba hacia un abismo, entrando en un período de 10 años denominado la «Era de la Revolución Cultural». En este período, China cayó en una política fanática, en el que la pedagogía como área académica dejó de existir, convirtiéndose en un área cuyo objetivo principal era servir a la política.

En resumen, se puede afirmar que el desarrollo de la pedagogía en China tenía una fuerte influencia política e ideológica. Estas influencias tenían diferentes contenidos y formas de expresión durante los diferentes periodos. También los grados de control y de representatividad de la política en la pedagogía fueron cambiando, obteniendo distintos resultados.

3.2. Las influencias de extranjeros en el desarrollo de la pedagogía

La segunda cuestión que queremos abordar en este tercer epígrafe es la relativa a las influencias de los extranjeros en el desarrollo de la pedagogía en China. De hecho, una característica singular de la pedagogía China durante el siglo XX es haber sido introducida por extranjeros y recibir de ella constantes influencias que la han ido modelando.

Las investigaciones locales de educación eran muy pocas y tenían escaso impacto en el desarrollo pedagógico. Aunque en la historia y cultura de la antigua China sí podemos encontrar pensamientos ricos sobre educación, no existía la pedagogía como un área con una estructura independiente.

Las ideas sobre educación en la antigua China nacieron mayormente de filósofos, políticos y literatos. En los documentos y libros de historia se anotaron abundantes palabras, ideas y cuentos de educación desde 500 años antes de la Era Cristiana. Sin embargo, no existe ningún libro específico sobre teoría de la educación. Podemos citar un documento con el nombre de Xue Ji, el cual, dicen, es el primer artículo sobre educación en China. Fue escrito antes de la primera Dinastía Qin, unos 250 años antes de la Era Cristiana. Este artículo, editado en una obra de Lí Ji, era anónimo y corto, conteniendo solamente 1229 palabras. Aunque este texto tenía como tema central la educación, no puede afirmarse que fuese un documento teórico de educación (Le Lan, p. 10).

Si observamos la historia educativa de otros países, podemos apreciar que ya en el siglo I, se realizaba la primera obra de educación. Una serie de 12 libros, titulados «Institución Oratoria» (Institutio Oratoria), escrito por Marcus Fabius Quintilian (35-95 a.C.). Esta obra trataba detalladamente muchos aspectos de la educación (Lin Yuti, 2006, p. 91).

En 1657, John Amos Comenius (1592-1670) publicó su obra «La Gran Didáctica» (Lin Yuti, 2006, p. 234, y Jonann Friedrich Herbart (1776-1841), publicó en 1806 su obra «La Pedagogía General - La ciencia de la Educación» (Lin Yuti, 2006, p. 430). Estas obras y escritores demostraron que la pedagogía, como ciencia, se estaba desarrollando.

En aquellos momentos, no existía en China ningún libro que tratase de forma sistemática la teoría de la educación. Esta situación se explicaba dentro de la estructura cultural que la sociedad feudalista había establecido, mediante la falta de clasificación de las ciencias y la inexistencia de un sistema formal de educación. Así pues, la educación no era considerada, todavía, como disciplina académica.

Durante el siglo XX, se empezó a introducir la pedagogía que traían consigo los extranjeros, ya que en comparación con otras disciplinas humanísticas y sociales, el desarrollo de la pedagogía carecía en China de fundamentos teóricos específicos que fueran propios de la disciplina. Para satisfacer las necesidades de las escuelas normales, China «tomó» la pedagogía extranjera como propia, incluyendo sus textos en las escuelas normales. La filosofía, la literatura y la historia en China se clasificaban en: la filosofía China y extranjera, la literatura China y extranjera y la historia China y extranjera. Sin embargo, la pedagogía no era como estas otras disciplinas, ya que como hemos hecho explícito anteriormente, antiguamente no existía un concepto pedagógico chino.

Como consecuencia de este proceso de desarrollo, se formó a modo de tradición, la costumbre de introducir, traducir, presentar y editar textos de pedagogía extranjera. Por ello, desde el siglo XX, China introdujo la pedagogía de Japón, que realmente era la de Herbart. La pedagogía de Herbart era una pedagogía general que estudiaba principios universales. El área de educación china aceptó totalmente esta universalidad pedagógica y se dedicó exclusivamente a estudiar principios de pedagogía, sin poner atención a la práctica o a la realidad educativa. Se divulgó un concepto erróneo, pensando que la pedagogía introducida del extranjero podía practicarse rápidamente, de forma directa, motivo por el cual no fue influida por ninguna tradición de la sociedad y cultura local.

Desde el comienzo de su desarrollo, la pedagogía china se fijaba en autores extranjeros, emulaba a la pedagogía extranjera y adulaba a los países extranjeros. Como consecuencia, China separó la raíz de la disciplina de la tierra en la que debía plantarse, por lo que no tuvo su propio desarrollo o, dicho de otro modo, su desarrollo no estuvo ligado a la propia cultura en la que se desenvolvía y aplicaba.

4. Cambios en un nuevo período del desarrollo de la pedagogía en China

Las décadas de los 80-90 del siglo XX constituyen el período con mayor relevancia en el desarrollo de la pedagogía como disciplina en China. Este desarrollo se aprecia en una serie de aspectos:

4.1. Ampliación de las áreas de estudio de la pedagogía

Los conocimientos nuevos de otras áreas académicas se desarrollaron muy rápido tras la segunda mitad del siglo XX. El área de educación fue también un reflejo de ese desarrollo, ya que evolucionó a un ritmo acelerado. Este fenómeno se tradujo en la aplicación de la teoría de sistemas, la teoría de la información y la teoría de control, en relación al estudio de la pedagogía. Los principios de estas tres teorías fueron considerados como metodología para el estudio de la pedagogía, diferenciándola de la metodología experimental. Se amplió la visión y el área de estudio desde un enfoque exclusivamente educativo en las escuelas hasta un enfoque más amplio, que concebía el dinamismo de la educación, y su complicidad e interrelación con otros fenómenos sociales. Por último, se fortalecieron las relaciones entre la pedagogía y otras disciplinas, dando lugar a muchos ámbitos interdisciplinarios.

Desde Herbart, se consideraba la filosofía y la psicología como bases de la pedagogía, a las que se sumó poco más tarde la sociología. China aceptó estas bases y las amplió. En la década de los 80 del siglo de XX, se añadieron otras bases que provenían de otras ciencias como la antropología, la ecología, la neurología, etc. Se introdujeron también numerosos conocimientos nuevos de otras áreas de estudio, por ejemplo, el existencialismo, la fenomenología, la teoría de crítica, etc.

4.2. Profundización en el estudio de la pedagogía

En un primer momento, la profundización se reflejó en el estudio sobre la esencia de la pedagogía como disciplina. Se produjeron muchos debates en China sobre el origen, la naturaleza y las funciones de la pedagogía.

Más tarde, la importancia que está adquiriendo esta disciplina se deja ver en el estudio de las distintas ramas que le afectan directamente. Se publicaron muchos libros sobre ramas de la educación, tales como pedagogía de la educación superior, pedagogía comparada, psicología pedagógica, sociología pedagógica, antropología pedagógica, economía pedagógica, administración educativa, tecnología educativa, etc.

Como tercer momento de profundización, observamos el interés por el método propio del estudio pedagógico. Se utilizaron para el estudio pedagógico diferentes métodos de investigación de otras áreas y de otras disciplinas.

Y una cuarta dimensión que demuestra la transformación de la pedagogía en una disciplina relevante, se observa en las relaciones con las prácticas educativas. El estudio de la pedagogía deja de enfocarse exclusivamente desde la teoría, y pone especial atención a la práctica.

Paralelamente a la profundidad y complejidad que adquiría la pedagogía, se desarrollaban tres tipos de investigaciones educativas y prácticas en China.

Uno está relacionado con las políticas educativas de administración nacional y local. En este tipo de estudio las administraciones educativas formulan los temas

de investigación, ofrecen fondos, y apoyan en la organización y gestión de las iniciativas. Los investigadores de instituciones académicas y prácticas participan y operan en este tipo de estudios. Al tener un carácter administrativo, se desarrollan «desde arriba hacia abajo».

Otro tipo de estudio es el organizado por investigadores académicos, quienes deciden los temas de investigación, según las necesidades y la situación de reforma educativa en China. Ellos son los que organizan sus investigaciones de forma independiente. Para llevar a cabo este tipo de estudio se pueden lograr fondos de fundaciones nacionales y locales. Su objetivo principal es la construcción de teoría educativa. No obstante, aunque generalmente parten de una hipótesis teórica o se guían por una teoría concreta, también establecen relaciones con la práctica educativa,

El último, es de tipo práctico, realizado por los profesores y maestros de las escuelas. Los trabajadores de las escuelas tienen experiencias prácticas muy ricas gracias a las cuales pueden poner en marcha este tipo de investigaciones. Hacen sus estudios sobre los problemas en su propio ámbito con el objeto de promover y mejorar su trabajo.

Estos tipos de investigaciones han propiciado el desarrollo educativo y también han profundizado en el estudio de la pedagogía durante el siglo XXI. En este período empezó el camino de la «construcción de la pedagogía en China» en lugar de la «Introducción de la pedagogía en China».

4.3. Formulación de auto-conciencia de la pedagogía como ciencia

La auto-conciencia de la pedagogía como ciencia en China se formula en base a reflexiones sobre el pasado. Después de reflexionar sobre el desarrollo de la pedagogía en China durante el siglo XX, se empezaron a analizar los factores que causaron ese lento desarrollo y el por qué de la atrasada situación en la que se encontraba el país con respecto a otros países.

Este análisis ponía atención, en primer lugar, en los factores históricos y sociales, los cuales se situaban fuera del ámbito pedagógico. Después, se analizaron los factores propios del ámbito, es decir, se enfoca en el sistema teórico, los métodos de investigación y en el mecanismo interior, del desarrollo de la pedagogía. Pronto se abrió un nuevo ámbito de investigación pedagógico, llamado «meta-pedagogía» (Chen Guisheng, 1988, p. 23).

5. El debate actual sobre el desarrollo de la pedagogía en China

Existen todavía debates en China en torno a la naturaleza de la pedagogía. ¿Qué es la pedagogía? ¿Es la pedagogía una disciplina de carácter teórico o práctico? ¿Es la pedagogía una ciencia? ¿Es la filosofía de la pedagogía, una disciplina de ciencias de la humanidad o de ciencias sociales? Hoy en día, estas cuestiones se siguen debatiendo en China.

Según Herbart, en la pedagogía se reflejan los principios generales abstraídos de los procesos de actividades educativas. Esta generalización es parte del proceso

para construir un sistema teórico. Herbart consideró que la pedagogía tenía que revelar el objetivo de la educación, estudiar la teoría general de la educación y establecer una estructura teórica. Además Herbart afirmó que la pedagogía no tenía ninguna razón de ser como área dentro de otras disciplinas, si no que debía separarse como una ciencia independiente que incluyese bases de otras disciplinas (Herbart, 1989, p. 21).

En China la pedagogía se consideraba como una disciplina de carácter práctico, porque provenía de extranjeros y podía ser implementada en el país. Se ofrecía como un curso para que los conocimientos se pusiesen en práctica en las escuelas de formación de profesorado. Esta concepción tan directamente asociada a su aplicabilidad supuso uno de los problemas de la pedagogía, ya que se la concibió como un mero curso aplicado para la formación de maestros y no como una disciplina académica en sí misma y, mucho menos, como ciencia.

Por este motivo, la pedagogía se relacionó con redactar los textos que se utilizarían en los cursos de las escuelas de formación de maestros. La redacción de textos tiene como objetivo servir a la enseñanza, prestando atención al sistema de conocimiento y a las bases de estudio que deben desarrollar los estudiantes. Pero para la evolución de la pedagogía como área académica o como disciplina eso no basta; es necesario realizar investigaciones científicas y producir nuevos conocimientos. Estas dos acciones, la redacción de textos y la investigación, obtienen como resultado diferentes valores y usos. Es decir, los textos y cursos que se llevan a cabo en las escuelas de maestros, aún bajo el nombre de «pedagogía» no se corresponden con el concepto real de esta disciplina.

Otra cuestión a tener en cuenta, es que el estudio del área pedagógica, sólo se realizaba en escuelas de profesores, debido a que era allí donde se impartían los cursos para convertirse en maestros de las escuelas primarias y secundarias. Es decir, el estudio de la pedagogía en China estaba carente de una investigación bajo un prisma de macrovisión y de teoría especial. Por eso fue considerada como una disciplina práctica y no académica, excluyéndola del nivel de otras disciplinas sociales y humanísticas.

Durante el proceso de desarrollo de la pedagogía nacieron dos tendencias para promover que la pedagogía se convirtiese en una ciencia. Una durante las décadas 20-30 del siglo XX, en la cual algunos educadores chinos introdujeron y utilizaron métodos científicos de investigación de los extranjeros. Y otra, en la década de los 90 del siglo XX, donde muchos investigadores utilizaron métodos de otras áreas académicas como métodos de sociología, de psicología, de economía, de antropología, etc.

6. Tendencias en el desarrollo de la pedagogía en China

La construcción de una pedagogía independiente está basada en asimilar nuevos conocimientos e ideas de los países extranjeros, siendo ésta la nueva tendencia en el desarrollo de la pedagogía china.

Esta disciplina, durante el siglo XX, se encontraba en una situación dependiente y limitada, siendo controlada fuertemente por una ideología. Más tarde fue influida por las teorías extranjeras y auto-restringida al área práctica, seguida de un estado en el cual se podía enmarcar en ámbitos interdisciplinares.

Después de aplicar la política de «reforma y apertura», China ha encontrado una importante inspiración para el desarrollo de la pedagogía, por lo que debe trabajar con mayor afán para establecerla como disciplina independiente y de carácter específico. La dirección que está tomando el desarrollo de esta área supondrá, en el siglo XXI, que la pedagogía en China no se limitará a introducir o copiar a los extranjeros, si no que se basará en la situación real del país. Por ello, los académicos chinos trabajan para intentar construir y consolidar un concepto de pedagogía como disciplina independiente.

En esta vertiente del desarrollo, se están creando algunas escuelas académicas importantes, entre las cuales destaca «La Escuela de Pedagogía de Vida-Práctica» (Ye Lan, 2009, p. 1). Esta escuela, después de 15 años de práctica, pone especial atención en el valor de la vida y en la práctica en educación, y considera que cada estudiante y profesor representa un esquema vivo y activo; como activo y dinámico es también el proceso de educación. Este proceso, por lo tanto, debe promover que cada persona aprenda en la escuela el significado del crecimiento de la vida, que las aulas se llenen de esa actividad y provoquen el ánimo necesario para propiciar ese crecimiento. La escuela supone una gran influencia para el desarrollo de la educación y de la pedagogía, lo que ayuda a modificar gradualmente el concepto actual de la educación en China, como proceso pasivo, donde se reprime el dinamismo de la vida y donde el único motivo para memorizar los conocimientos parece ser el de superar unas pruebas académicas, conseguir buenas calificaciones y acceder a una buena universidad.

Referencias bibliográficas

- CHEN, G., El estudio de la meta-pedagogía, Fuzhou, Editorial de Educación de Fujian, 1988, p. 23.
- CHEN, G., Los problemas de la pedagogía en china, Fuzhou, Editorial de Educación de Fujian, 2006.
- HUANG, Z., Dos paradigmas del estudio de educación: pedagogía de Alemán y ciencias de la educación Anglosajón, Revista de Educación, 2007, No.2.
- HUANG, Z., Tendencias Teóricas de Educación de los Países Occidentales, Shanghái, Editorial de Universidad Normal del Este de China, 2008.
- HUANG, Z., Nuevas Ideas y Teorías de Educación Internacional, Shanghái, Editorial de Educación de Shanghái, 2009.
- JOHANN, F. H., Traductor Li Qilong, La Pedagogía General, Beijing, Editorial de Educación Popular, 1989, p. 21.
- LI, Z., Conocimientos y experiencias de China en el estudio de educación, El Estudio de Educación Superior, 2006, No.9.

- LI, Z., El punto de reconstrucción de la pedagogía de China: vida y práctica, Ye Lan, redactor en jefe, Recuerdos, Guilin, Editorial de Universidad Normal de Guangxi, 2007.
- LIAN, Q., Colección de obras de Yibinshi No.1, Beijing, Casa Editorial China, 1936, p. 10-14.
- LIN, Y., Historia de los pensamientos educativos occidentales, Beijing, Editorial de Jiuzhou, 2006, p. 91, p. 234, p. 340, p. 655.
- YE, L., Los problemas del desarrollo de pedagogía de China, Ye Lan, redactor jefe, Recuerdos, Guilin, Editorial de Universidad Normal de Guangxi, 2007, pp. 2-10.
- YE, L., La pedagogía de vida-práctica, serie de libros, Guilin, Editorial de Universidad Normal de Guangxi, 2007-2009.
- YE, L., La posición de disciplina del estudio de pedagogía de china, Ye Lan, redactor en jefe, Posición, Guilin, Editorial de Universidad Normal de Guangxi, 2008.
- YE, L., Introducción de la Escuela de Pedagogía de Vida-Practica, Gene, Guilin, Editorial de Universidad Normal de Guangxi, 2009, p. 1.
- WU, D., La crisis de la pedagogía de China, El Estudio de Educación, 2006, No.6.
- WU, G., La terminación de la pedagogía, El estudio de Educación, No.7, 1995.
- ZHENG, J., ¿Está terminada la pedagogía? El estudio de Educación, No.3, 1996.

EDUCATION IN JAPAN: TESTING THE LIMITS OF ASIAN EDUCATION

La Educación en Japón: Revisando los límites de la Educación en Asia

David Blake Willis
e-mail: dwillis108@gmail.com
University of Santa Barbara (California, USA)

Jeremy Rapple
e-mail: jeremyrapple@yahoo.com
University of Tokio (Japan)

ABSTRACT: A re-imagining of education is taking place throughout the world with the 21st century in mind and nowhere is this being tested, probed, and critiqued more than in Asia. This new era sees social phenomena as polycentric and polycontextual rather than bilateral or unidirectional. Asia is first and foremost where education in the 21st century is seeing its most spectacular engagement and growth. We view the Japanese example with its multiple, textured approaches as one of the heralds of this new global conversation for an education that responds to the transnational, transcultural characteristics of the new age that has dawned upon us. Combining Confucian, North American, European, and global approaches – all of which are having an impact on other nations of Asia – Japan represents the cutting edge of a new wave for understanding education that has movement as a central motif and strategy.

Key words: Education, Asia, Japan.

RESUMEN: La educación esta siendo imaginada de nuevo en todo el mundo, sin embargo, el lugar donde está siendo más puesta a prueba, explorada y criticada es en Asia. Esta nueva era percibe los fenómenos sociales como poli-céntricos y poli-contextuales y no como algo bilateral ni unidireccional. Asia es el lugar donde se ve el crecimiento y compromiso más espectacular de la educación en el siglo XXI. Nosotros vemos el caso de Japón con sus múltiples enfoques, como el símbolo de esta conversión global, que responde a las características transnacionales y transculturales de esta nueva era. La combinación del confucionismo y de actitudes norteamericanas, europeas y globales -que tienen un impacto también en otras naciones en Asia- en Japón representa la vanguardia de una nueva concepción de la educación, que tiene el movimiento como su tema y estrategia centrales.

Palabras clave: Educación, Asia, Japón.

Fecha de recepción: 2-IX-2011
Fecha de aceptación: 14-IX-2011

1. Education in Japan: Reimagining and Testing the Limits of Asian Education

A re-imagining of education is taking place throughout the world with the 21st century in mind and nowhere is this being tested, probed, and critiqued more than in Asia¹. This new era sees social phenomena as polycentric and polycontextual rather than bilateral or unidirectional. We now see globalization in the field of education as taking place through myriad conceptual optics (Arnové, 2009), one of which is the regional view represented by Asia and, within Asia, by Japan. It is no longer an era for education created as a series of national images alone, of multiples we can tally and tabulate, a methodology «lost in an interminable accretion of examples» (Cowen, 1996, p. 166). This broader understanding of flows and interconnectivity (Appadurai, 1996, 2000) makes for a richer intellectual project and a re-imagining of «Education in Asia».

Asia is first and foremost where education in the 21st century is seeing its most spectacular engagement and growth. We view the Japanese example with its multiple, textured approaches as one of the heralds of this new global conversation for an education that responds to the transnational, transcultural characteristics of the new age that has dawned upon us. With mobilities, flows, transfers, and circulations now ever-present in the local as well as the global (Hannerz, 1996, 2000; Rappleye, 2007; Phillips, 2009), what the Japanese example offers us is a representative «testing of the limits of Asian education». Combining Confucian, North American, European, and global approaches – all of which are having an impact on other nations of Asia – Japan represents the cutting edge of a new wave for understanding education that has movement as a central motif and strategy.

What we are seeing is thus *the global circulation of public cultures*², something the anthropologist Arjun Appadurai reminds us is now on a common playing ground, even if from time to time the field is uneven and the pitfalls of past power alignments disrupt our shared spaces of discourse. What are these «public cultures»? More than simply the old-fashioned «public» of traditional power alignments, national governments, or state-educational systems, the new multiple voices of «public cultures» force upon educational systems a different openness to global, regional, and local phenomena³. Many of these public cultures are the «Others» of a different era. Some are newly created communities, classes, diaspora, and other deterritorialized phenomena. Their experiences and voices are closer to the *axis mundi* of daily life in a globalized world.

Hidden until recently, yet representative of the new global milieu, these «public cultures» are now positioned alongside the older yet still dominant views of

¹ Stephen Carney noted this and other insights (personal communication, December 7, 2010) in his review of this work. As he said, «globalization» is, among other things, useful for exposing the constructions of the past.

² This phrase was coined for a session of the American Anthropological Association's Annual Meeting in 2010 by Arjun Appadurai.

³ The «interpretation of cultures» which Clifford Geertz reconceptualized in the 1970s and 1980s rapidly transformed the social sciences during the 1990s, with the work of Hannerz (1992), Bhabha (1994),

elite policy makers as a «grassroots globalization» that seriously questions the educational projects of the nation state (Appadurai, 2000). PISA is one such elite project; the construction of «best practices» under neo-liberalism another; and yet another the rankings race in Higher Education⁴. All are examples of an official globalizing discourse surrounding education in the early 21st century. There are many more, all reshaping, and being reshaped by, the global circulation of educational ideas. Yet at the same time they are all interacting, spawning, and producing the «public cultures» that embed and are embedded within the global circuit of messages and meaning-making.

Understanding education in Asia begins with a reengagement of Japan, a re-mapping of the historical colonial and neo-colonial roots of education in Japan and further afield. We begin with an acknowledgement of the dominance and hegemony of the 20th century: the high tide of imperialism. Like «culture», education as a «discipline» was often treated in this era as a tool that informed colonial strategies of rule over those clearly seen as inferior. This view, predicated on the imaginings of colonizers, native modernizers, and academic authorities alike, replaced rich pre-modern flows with fabricated national borders and sustained an era of educational research that failed to look beyond legal boundaries between states. Today this «methodological nationalism» (Robertson and Dale, 2005; Dale and Robertson, 2009) continues to pervade much of education and thus holds the field back from joining the most dynamic sections of the larger global Academy.

These paradigms continue to permeate domestic discourses of education as well, but built upon them is also perhaps an even more distorting disciplinary artifact: «advocacy» comparison, a vision of education that continues to imagine the Other as simply a tool of legitimation, leverage and authority for domestic reform debates⁵. As evidenced by the parallel visions of the American *A Nation at Risk* report of the 1980s and subsequent follow-ups, as well as the series of Japanese educational reform commissions that recently witnessed «*A Nation at Risk Crosses the Pacific*» (Takayama, 2008), «comparison» both within and without Japan has been heavily linked to domestic political projects (Rappleve, 2012).

The World was looking «in» and Japan was looking «out». This political manipulation of images overlaid an earlier Orientalizing; an «Othering» which, we hardly need remind ourselves, is still taking place, producing a body of scholarship that has had an important impact yet equally significant distortions⁶. What we have

and then Appadurai (1996) speaking for an increased and provocative complexity around the concept of «culture», one that has only recently begun to have an impact on Japan studies and comparative education.

⁴ As seen in results published by PISA in December 2010. The performance of Shanghai, the first time a city/region rather than a nation was allowed to participate in this «international» test, «stunned» the world of education. Similar «shocks» have occurred when the Higher Education rankings have been announced, either by the *Times Higher Education* or Shanghai Jiao Tong University.

⁵ We created this term as we reflected on Cowen's (2006) distinction between «academic» and «applied» comparative education. We see «advocacy comparative education» as intimately linked with the latter: arguably both are produced by dominant political discourses, though this is more obvious and explicit in the former.

⁶ We include here ourselves, in a recent publication where we problematized the topic of «Frontiers of Education: Japan as «Global Model» or «Nation at Risk?»» (Willis, Yamamura, & Rappleve 2008) in much the same binary way we are now critiquing.

here, more than twenty years later, are the still-glowing embers of policy from above, from elites determined to meld societies in their image and with their own «rational» purposes. Yet theirs is only a partial story now as the new flows of education and cultural change increasingly alter society in unforeseen ways, helping us as scholars to center our awareness on «grassroots globalization», on refining an «academic comparative», and on moving towards reconnecting Japanese educational scholarship to the World and the World to Japanese scholarship.

The key here is that Japan has been a *co-production*. Education defined Japan in the 1980s and early 1990s as a progressive place from which to learn, albeit in a simplistic and essentialized way. Similarly, Japan defined education itself by helping to return the discipline to its functionalist roots, convincing us that the discipline could proceed by learning from bounded cases and seeking law-like rules from them. Both approaches were, however, «imaginings» rather than the full story, missing important realities on the ground at the time and reinforcing out-moded images of the world, just at the moment when a break from the past was arguably most needed.

In «re-imagining» Asian education in the global conversation, we begin with the point that we are all still deeply implicated in the Others own series of projects, but that we can now also approach this in different ways. This new co-production is a collaborative project, not one that organizes life into distinct dialectical spheres that eventually find themselves at odds with each other or determined by a «rational» Self alone. We must reconceptualize what Japan means, working towards the transcendence of Self and Other, rising above older images and paradigms. In so doing, we re-imagine our own visions of not simply Asia, but of education itself.

2. Opening Spaces: Roots and Routes of Education

We begin with a journey to the past, to those giants of scholarship upon whose shoulders we stand, but who could also not know the larger world that was beginning to take shape (Larsen, 2009). Some did what they could to challenge the assumptions of the past and to re-channel the flows of thought and comparison. Yet, more often than not these scholars were all too willing to work within established parameters. As a consequence, both an Orientalizing of education and then an «advocacy» approach to the field established conceptual narratives that led to a series of unhelpful paths and directions. These narratives channeled studies of education in Japan in particular into slow-moving waters; into a self-referential swirl far from the major currents of philosophical thought. How can we understand these earlier scholars, their roots and routes?

We begin here by critically revisiting some of the dominant paradigms of what Japan and the Japanese have meant in the past for non-Japanese. We note first how previous flows and circulations have been blocked from our view today by the accretions of Orientalism, past and present, an amnesia to the past that leads to a dearth of imagination about the possibilities for a different kind of co-

production, one that would take Self and Other out of the respective eddies and again back into synergetic confluence. The fires of militarism, imperialism, and nationalism of the 1930s and 1940s led to an imagining of a dramatic other side, a backward country of collective masses; a country that had not yet been «enlightened» or found the «true» path of democracy and human rights.

The American Occupation attempted to remake Japan and Japanese education based on such assumptions. Here we note the influence of anthropologists, in particular, blinkered by Orientalizing assumptions and the search for essential Others that characterized the discipline, scholars who were often all-too willing to lend their «expertise» to dominant interpretations of Japan⁷. A remarkable study commissioned by the American War Department during World War II, for example, would have a disproportionate impact on visions of Japan, arguably right up to the present day: Ruth Benedict's *The Chrysanthemum and the Sword* (1946)⁸. This signal work became the fountainhead of views on Japan, a legitimation and projection of our fears, hopes, and desires on this island nation, separating it as unique and eye opening. These assumptions were perhaps mobilized nowhere more so than in the field of education.

The American Occupation remade Japanese public education, or so it wished to believe, largely on the back of such anthropological assumptions. The goal was nothing short of the spiritual and cultural reeducation of the entire Japanese population. It was an approach that diverged from the Allied Occupation of Germany where the purge of Nazism was seen as sufficient. A political reeducation and purge would not suffice in Japan because it was Oriental culture that had supposedly given rise to Japanese militarism⁹. Thus there was talk of replacing the Japanese script with the Western European alphabet and high hopes that Japan would become more «Christian»-like. The Occupation, working with the «expert» advice of anthropologists, even attempted a «stamping out» of the Shintoist, Buddhist, and Confucian elements of Japan's culture¹⁰. What was remarkable, though,

⁷ In many ways the pattern for these «scientific-cum-political» projects had been set by the British colonization of India and the legions of ethnographers, bureaucrats, and clerks who descended on the subcontinent in a flurry of epic documentation, nomenclature, and historicizing in the 19th and early 20th century. The work of Bernard Cohn and Nicholas Dirks provides us with excellent accounts of these projects and their impact on worldwide visions of the imperial encounter with the Other. See also McCulloch (2009). We note, with a great deal of disappointment, the apparent continuation of the mix of a lack of reflexivity or personal ambition that now finds anthropologists employed by the US military in places such as Afghanistan using their «expertise» to help «subdue» the natives.

⁸ Benedict was a key figure in the establishment of Anthropology as a discipline with her book *Patterns of Culture* before World War II. The fortunes of *The Chrysanthemum and the Sword* have risen and fallen depending on particular academic fashions, it might be added, and we appear now to be in another ascendant phase of acceptance for her work. A recent discussion can be found in *Japan Focus*: C. Douglas Lummis, Ruth Benedict's Obituary for Japanese Culture, July 19, 2007, accessed on November 27, 2010 at http://www.japanfocus.org/-C_Douglas-Lummis/2474 and Toru Uno & C. Douglas Lummis, «Ruth Benedict's Obituary for Japanese Culture: an exchange,» accessed November 27, 2010, http://japanfocus.org/-Toru_UNO_C_D_Lummis/2597.

⁹ For an excellent comparative account of the differences between the US Occupation of Japan and Germany in relation to education, see Shibata (2005), whose recent work also reflects the shift away from the older paradigm that we are describing here (see Shibata, 2010; Ohkura & Shibata, 2009)

¹⁰ As John Dower has noted in his magisterial *Embracing Defeat*: «For the victors, occupying defeated

was the omission that Japan had «borrowed» the German model in the 1880s, from the Constitution right down to Prussian school uniforms.

Japan was a hybrid, a mixing, a coming together – a product of global flows and transfer. But the «expertise» of anthropology made it possible to avoid admitting that perhaps the Japanese military monster with its grab for colonies, its notions of racial superiority, and its appeals to the divine was really more a reflection, *a circulation back*, of the Western Self than an Oriental Other. Embarrassing as some of these recollections may be for a (Western) World that now prides itself on openness and multiculturalism (and even more so for scholars who uncritically accepted such notions, either of Japan or their respective disciplines), it is important to review the strata of historical accretions. We need to perform «an archeology of past assumptions and beliefs» such as these, if we are to open the flows of scholarship to new channels of meaning and original academic production, connecting Japanese education and educators to global flows and to each other.

Historically, these flows were not only channeled by those looking in from the outside. The war also produced a range of Japanese imaginings of the World, an Occidentalism (Buruma & Margalit, 2004), that continued to flourish after the war and that had its counterpart in the post-war *nihonjinron* («theories of Japanese uniqueness»: a unique «race»). Produced originally by scholars and then elaborated on by the media and politicians, this powerful literature was vast, ranging from history and sociology to philosophy and science. And it was a pattern that has been repeated again and again throughout the nations of Asia.

The overall theme for Japan was one of «development in isolation of an island nation» (*shimaguni*) with a distinct language and a powerfully different collectivism. All these differences supposedly made Japan immune to analysis by outsiders. *Nihonjinron*, as propounded by scholars such as Doi Takeo and Nakane Chie and published mostly in Japanese, was clearly a process of Self-Othering. Western scholars of the 1950s and 1960s followed in this tradition, just as they are doing now in China, Southeast Asia, and India, bringing not only positivist assumptions concerning development to education, economics, and politics but, not without paradox, extending the logic of anthropology to the study of Japan.

Educators of this era confined themselves to studies of educational history or infused the Japanese example with the powerful new authority of «advocacy» education: the *discourse of development*. Rapid growth in the 1960s and 1970s was a time when it was easy to imagine Japan from afar as a «development» success story¹¹. Through such an optic it was simply assumed that Japan was becoming

Germany had none of the *exoticism* of what took place in Japan: the total control over a pagan, «Oriental» society by white men who were (unequivocally, in General MacArthur's view) engaged in a Christian mission. The occupation of Japan was the last immodest exercise in the colonial conceit known as «the white man's burden» (2000, p. 23).

¹¹ The beginnings of the analyses of Japanese public education were during the American Occupation. Well-reported by Herbert Passin in his *Society and Education in Japan* (1965), this was to be the opening acts of the drama of Japan's sudden arrival on the international stage, which we see in the 1980s as a nation with impeccable test scores, regimented producers of engineers, scientists, and technocrats («Japan as Number One»

more like us, albeit at a slower rate of growth. Both the earlier image of cultural «outlier» and «exception» and the «development success story» were necessary to provide the motive force behind the swell of attraction that would soon add another layer of distortions: the political use of Japanese education in America's and the world's shift to neo-liberalism.

3. Towards a Reimagining of Japanese and Asian Education: A Conceptual Guide

3.1. «Real» Versus «Imagined»... Or Reimagining the «Real»?

A conceptual framework that renders explicit the confluences of domestic and international flows in Japan and Asia. The distinction between «real» and «imagined» globalization (Steiner-Khamsi, 2004, Schriewer 2003) and the notion of multiple international borders and attention to the permeabilities and immunities of translations along those borders (Cowen, 1997, 2000, 2003) are what we should be turning our attention to next.

Such a conceptual apparatus is clearly only one of many potential ways of understanding recent change, but we believe it is sufficiently general enough to embrace a variety of theoretical approaches, disciplinary perspectives, and topics, but yet also catalyze a genuine conversation across the chapters to move us beyond mere description towards conceptual and theoretical elaboration. We also felt that this theoretical frame, derived as it was from work in the field of comparative education, would at once both position the work firmly within the field and also find immediate connection to work done on other national contexts in Asia and elsewhere using similar lenses. In what follows then we first sketch this framework in general terms, followed by an exploration of how our authors have engaged with it and what that tells us about both Japan and the new «global» dimension of education¹².

How might we consider the various ways that recent reforms in Japan can be understood as either *real* or *imagined*, substantive versus merely semantic, in education in Asia and Japan? The inspiration here is from recent work on globalization by Jürgen Schriewer (2003) and Gita Steiner-Khamsi (2004) who argue that although there often appears to be worldwide convergence around a specific set of educational reform prescriptions (see for example Ramirez, 2003; Baker

in Ezra Vogel's famous book by the same title). This collection of historical documents and commentaries from the early modern era through the Occupation was a springboard for historical reports by comparative educators on the role of education in the making of the Japanese developmental state in the 1960s and 1970s.

¹² Such a framework derives from Anglo-American comparative education and could be seen as replicating the dominance of Western knowledge production (Takayama, this volume), yet while this has been true there are also significant changes taking place. Steiner-Khamsi and Schriewer, two widely cited scholars, are Persian and German, for example, and can hardly be seen as Anglo-American. Moreover, the authors of the chapters here were encouraged to utilize or introduce concepts from Japanese or other non-Western scholars in their chapters. For our own chapters, we chose to use the names of key scholars from comparative education to firmly position the work in an established and leading body of comparative work.

& LeTendre, 2005), upon closer inspection we find that much of this change is more *imagined* than *real*.

Although discerning what is *real* versus what is *imagined* vis-à-vis education flows is both complex (Rappleye, 2006) and risks devolving into deeper questions of metaphysics and semantics, this perspective forces us to move beyond smooth *imagining* from afar to engage with *realities* on the ground. That is, it moves us beyond the unthinking *imaginings* catalyzed by a mere reading of policy documents, gathered from media reports, the tone and tenor of public debates and the momentum of outmoded research paradigms. It forces us to instead investigate the *realities* of closed-door political battles, critical silences or suppressed «knowledge» within on-going debates, reform processes evolving in actual educational institutions, and new perspectives suggested by leading research further afield.

3.2. Borderlands in Asian Education: Permeabilities, Immunities, and Circulations

We especially notice the increasingly diverse societies in Asia (and Japan). These are active borderlands, with complex, overlapping, and disjunctive features. This cultural dynamic in Asia and Japan is now one of flow, uncertainty, and disjuncture; and is replacing older visions of stability, order, and systems. As can be observed globally, these cultural flows are transnational and transcultural. One way of making sense of such multiplex interactions is to use Appadurai's idea of *-scapes* (1990), phenomena very much like landscapes: fluid, irregular shapes that change our perspective according to how or from what position we view them. As in some of our earlier work (Willis and Murphy-Shigematsu, 2009) and like Stephen Carney (2009), we suggest that Appadurai helps us appreciate the ways in which *-scapes* reveal global cultural flows: *ethnoscapes*, *mediascapes*, *technoscapes*, *finanscapes*, *ideoscapes*, and, as we propose here in this book, *eduscapes*¹³.

What we envision broadly are eduscapes which present constructs of meaning that embrace rather than ignore experiential and situational referents, landscapes that are the building blocks of new «imagined worlds» in Japan. These are not always the same as the imagined worlds of official, media, government or business minds, either; or for that matter of conventional, discipline-based academics. They are, clearly, the voices and reports of those participating in border contexts. Whether these are traditional borders in Japanese and Asian societies or new borderlands are «border experiences» that reflect institutional, societal, and cultural changes in Asia and Japan.

These «borders and borderlands», in turn, call forth «permeabilities» that denote crossroads and specific confluences of change and transformation. By centering the «margins» through such a concept we redirect attention away from a (supposed) «core» of Japanese and Asian cultures and educational experiences

¹³ One of the first uses of this term in the field of education, to our knowledge, was in a symposium by one of us at WCCES 2001, subsequently published in 2002 (Willis, 2002). The term now has wide currency and has been used in a variety of contexts.

with all its implications of continuity, immovability, and uniqueness. We refocus the research gaze on Japan's processes of change and interaction with the outside world but push for borders to be conceptualized in ways that extended beyond a mere legal demarcation of territorial States. To begin to capture this we utilize the work of Robert Cowen (1997, 2000, 2003), who has called attention to the ways that globalization can be conceptualized along *multiple* borders: political, social, and economic, but also psychological, cultural, and imaginative¹⁴.

We have long held that «border crossings» present themselves as ideal venues to witness the negotiation of «external» flows and concomitant process of «in-internal» formation (Willis et al, 2008; Willis and Murphy-Shigematsu, 2009), particularly as they indicate the possibilities of mixing, of creoles, creolising and hybrid cultures on the ground in local cultural contexts (Bhabha, 1997a, 1997b; Willis, 2001a, 2001b; Graburn, Ertl, & Tierney, 2007; Cohen and Toninato, 2009). Yet, Cowen's innovation for us was to think in terms of development of a wider conceptualization, of a «*permiology*» and «*immunology*,» analyses of what is allowed to enter and what is rejected from «outside,» across multiple borders *simultaneously*. That is, Cowen directs us to question what influences and which flows are permitted to pass through particular borders, which ideas can circulate and which are resisted or only selectively embraced?

Centering these «margins» and revealing multiple border openings/closings is a conceptual innovation that moves us still further away from «methodological nationalism» and towards a regional view of phenomena. This attracted us because it seemed to resonate with the particular geographic and historic position of Asia and Japan. It is in fact the deep historical relationship of Japan with these border questions, more strikingly vivid in its contrasts than that of most nations and so deeply *encoded* in the history, language, and culture of Japan (Morris-Suzuki, 1998), that makes for an extraordinarily compelling example for education in Asia. In embracing Cowen's call to investigate *permeability* and *immunity* across multiple borders, we thus better understand Asia and Japan, but at the same time we invoke Japan's «comparative advantage» as we begin the task of trying to write increasingly sophisticated and innovative immunological records of educational systems.

We should also prioritize rupture: how the «end of catch-up» has left Japan, over the past two decades, without models or a clear vision of the future, or indeed of its place in the World amid the ambiguity of global «signals». Japan no longer orients itself, at least explicitly, on the light of comparison. In this way, the Other, «catch-up», and the West are always *multi-vocal*, used skillfully and in different ways to affect particular openings along certain borders, even while shutting down others. Revisiting history is important for a wider project of «reimagining»

¹⁴ This echoes the important work around cosmopolitanism by Breckenridge, Pollock, Bhabha, & Chakrabarty (2002) and Appiah (2006), not to mention Ong (1999), Mignolo (2000), and Nederveen Pieterse (2004). Cosmopolitanism is an emergent discourse, «an ethics for a global era» and a set of «obligations to others... that stretch beyond those to whom we are related... or even the more formal ties of a shared citizenship» (Appiah 2006: 15).

as the interactions of the past directly channel the global flows and circulations of the present.

Centering the «margins» is rather more complex than it might first appear. Perhaps precisely because global «signals» are *multi-vocal* they produce multiple responses. What we find in the elaborations of Cowen's notions of *permeability* and *immunity* are the makings of a more sophisticated approach to understanding the complex confluence of the global and domestic. Together the chapters force us to conceptualize multiple borders, but also to further extend this work to focus on the concomitance, complementarities, and contestations that arise as border flows come together on domestic reform scenes. If we take another step by conceptualizing that the real impacts of these flows, operate under, yet are in a dialectic with, an equally variegated reform discourse *imagining* various responses to the *multi-vocality* of global «signals», then we arrive at a conceptualization of globalization that is expansive, multilayered and defies simplicity.

That is, it is arguably only through simultaneous attention to *real*, albeit select, openings along economic, social, political borders *and* the ways that discursive formations operating around such opening *imagine* the World, that we can locate all the various dimensions of globalization on education reform. This is true of both Japan and elsewhere around the World. Yet the distinct advantage of Japan is that the country's unique historical location, rapid reversal of economic fortunes, accelerated pace of social change (aging society and influx of immigrants), and highly elaborated discourse around culture allows us to identify these confluences much more clearly and permits us to articulate the aforementioned concomitance, complementarity, and contestations with greater clarity, with all the potential for conceptual and theoretical advances.

4. Dialogic Spaces: «The Conversation of the Global» and Education

What does all of the above suggest about Asia and Japan in terms of education and in particular how it should be re-imagined today? The well-worn images of Japan as «outlier» or sealed off from the rest of the World are highly distorting, a legacy of the past that leads us to *imagine* Japan and Japanese educational change as something quite removed from *reality*. Arguably neither Japan nor Japanese education has been easy for outside observers to understand, given both the mixed messages from Japan itself and the high walls of geographic location, sophisticated cultural codes, and an imposing language (at least for Western scholars). And this is becoming true for the study of other educational systems in Asia, especially China and India.

In the previous era of continuity and *immobilism* a slow refining of those essential images may have been sufficient. Yet, Japan, and by extension Japanese education, has now undergone dramatic change, making the level of distortion created by *refining continuity*, rather than *reimagining change*, all that much more distorting. Japanese education has long been overdue for a reimagining, but arguably never so much as now. It is these earlier, but surprisingly persistent images of

Japan, founded in part on an Orientalizing worldview and in part by the distortions of «advocacy education» that have kept scholarship on Japan from developing in complex ways. It is arguably these same earlier, persistent *imaginings* and the lack of complexity they engender that also prevent Japan's return to its rightful place as a key pole of comparison in the «global conversation». Japan will continue to change, necessitating further reimagining for the foreseeable future. Here, as elsewhere, context is paramount (Steiner-Khamsi, 2009), yet no longer topical does not mean no longer relevant.

First, Japan's process or trial-and-error in attempting to respond to globalization and find direction and consensus in its own «lost wanderings» domestically deserves study in its own right¹⁵. This will, once the system «settles» (assuming it will, for better or for worse), provide the foundation for detailing change processes with a much higher level of sophistication. By attempting to re-imagine now *in the midst of tremendous flux*, we wish to break the silence of the 1990s about Japan (and education in Asia) and lay the foundation for more sophisticated archaeologies of a «reformed» system in the future.

Second, by pushing for conceptual and theoretical innovation we speak for a wider educational conversation. One cannot understand the world without understanding Asia and especially Japan. Conceptual and theoretical engagement in education, rather than mere description, become a major bridge to connect with discussions elsewhere. By taking up this challenge, we model the type of global positioning that work on Asia and Japan should take in the future.

Finally, and of central importance, we note how such a move helps us simultaneously re-imagine «education» and push for a different type of co-production. We need «to re-imagine education» as a «dialogic space» (Freire, 1985) wherein scholars both in English-speaking, Western «centers» and non-English-speaking, non-Western «peripheries» make equal contributions to the theoretical knowledge production of the field¹⁶. In this space, scholars in both English-speaking, Western «centers» and non-English-speaking, non-Western «peripheries» can make what Keita Takayama terms «equal contributions to theoretical knowledge production». The notion of «interpretive communities» proposed by David Harvey may be helpful here as well. Drawing on earlier work, Harvey (1989) argued decades ago that one feature that demarcates the post-modern from the modern is that within such communities, «individuals and groups are held to control mutually within these domains what they consider to be valid knowledge» in this «dialogic space».

The point is that the deluge of recent policy change can no longer be envisaged in purely domestic terms. Nor can it be understood simply through a «cultural» lens, or grasped in its entirety through looking through the lenses of «advocacy education» Substantive «reimagining» begins with attention to both domestic and international dimensions, a focus on how these forces converge and

¹⁵ See the final section of the chapter by Rappleye & Kariya for a sophisticated discussion along these lines.

¹⁶ The idea of a space for dialogue derives from the work of Paulo Freire (1985).

become translated into new forms of educational policy and practice, and – finally – how this reflects, diverges, supports, or complicates research in other national contexts worldwide as it moves towards transcendence of Self and Other. Substantive «reimagining» arguably never ends, but at least it stakes its final form in a truly inclusive dialogue or polylogue amongst foreign and domestic scholars that rejects the knowledge/power imbalances of the past, are as attuned to the «global» as to the «local».

We are reminded that this mutually constitutive project is immediate as well. Our «reimagining of Asia and Japan» is not only a reimagining vis-à-vis the past, but a «reimagining» in other ways as well. Japan, with its contemporary insecurities, is being defined by the «Other», for example: by an ascendant China, an «imperial» USA, a «rogue» North Korea, and an aggressive market capitalism, among others. (Ironically, one area it does not seem to be responding to is the multi-cultural reality of contemporary Japanese society: Willis & Murphy-Shigematsu, 2009). What is important is that we understand what is helping frame «reality» and offer our own vision of co-production as a counterweight. Yet we emphasize that this is merely a start. There are clearly dimensions missing, not the least being how youth *imagine* themselves in a new «global» space, despite the *realities* in which they live, and how this affects education. More ethnographic work on students themselves might reveal how Japanese youth are being slowly but surely swept up in the new *imaginative* regimes offered by globalization, especially global capitalism, in its now familiar forms: YouTube, Facebook, Mixi, *Ni Channeru*, Anime, Twitter, Uniqlo, Starbucks, Manga, YouTube, iPhone/iTunes, «brand» merchandise, and so on. And this extends in similar ways to the rest of Asia.

While these changes are certainly not new, the disjunctures have clearly widened in recent years, despite the stark *realities* of a deepening recession, youth un/underemployment, and increasing loss of traditional markers of identity. How do Japanese and other Asian students negotiate the *imaginings* afforded by globalization with the *realities* of, say, less disposable income, increasingly explicit social stratification and an intensifying moral-identity message conveyed through schools and so on? This question leads to others: Will these youth accept cultural nationalist's claims that a return to the cultural past will enrich both their own lives and Japan and thus push forward with their studies? Will they embrace the increasingly multicultural world they live in, perhaps using an increasingly less competitive educational environment to explore the both their changing local neighborhoods and the World beyond? Or will they increasingly view «success in education» with suspicion. And with a future approximating that of their parents seemingly denied, will they become detached from school and rather than embrace the World choose to simply «enjoy» the present or cloister themselves away from society?¹⁷

¹⁷ We note here the path-breaking work of Stephen Carney and Ulla Madsen on such issues (see Madsen & Carney, 2010).

Here an extension of the *real versus imagined* framework also suggests new pathways for future research: work on the lived experience of contemporary Japanese and other Asian youth themselves (a good example is Goodman, Imoto, & Toivonen, 2011; see also the work of Ruth Hayhoe and Heidi Ross on China); not simply how they are forced, more than any other group in Japan today, to negotiate the dual realities of «globalization» and the collapse of the post-war political, economic, and moral settlement, but how this creates tensions in their educational experiences. Unquestionably, the elephant in the room for Japan and Asian education, too is the long-neglected theme of gender (Stromquist, 2009). These are just some of the myriad opportunities for anthropologists who are willing to leave behind the Orientalism and «methodological nationalism» of the past to reenter the new conversation, showing us how global flows are immediate and negotiated (and then renegotiated) by those targeted by immense new reforms.

But let us be clear: our call here is just the beginning of a movement to help restore the voices of suppressed forms of knowledge, to rethink the confining assumptions of the past, to stimulate mutual dialogue and debate, and to unite around problematiques *of our own making*. To the degree that we succeed and scholars after us take up the challenge, we will also find, arguably, the highest path of and for an understanding of Asian and Japanese Education.

References

- APPADURAI, A. (1990) Disjuncture and difference in the global cultural economy, *Public Culture*, 2 (2) Spring: pp. 1-24.
- APPADURAI, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization (Public Worlds)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- APPADURAI, A. (2000) Guest Editor. *Globalization*. Special Issue of *Public Culture*, Millennial Quartet, 12 (1) Winter.
- APPIAH, K. A. (2006) *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York: Norton.
- ARNOVE, R. (2009) World-systems analysis and comparative education in the age of globalization, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 101-120).
- BENEDICT, R. (1946) *The Chrysanthemum and the Sword*, New York: Houghton Mifflin.
- Benhabib, Seyla (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton: Princeton University Press.
- BENNETT, W. (1987) *Epilogue to Japanese Education Today: Implications for American Education*. Washington, D.C.: US Department of Education.
- BHABHA, H. (1994) *The Location of Culture*, London: Routledge.
- BHABHA, H. (Guest Editor) (1997a) «Front lines/border posts,» *Critical Inquiry*, Spring, Volume 23, Number 3.
- BHABHA, H. (1997b) «Life at the border: hybrid identities of the present,» *New Perspectives Quarterly*, Vol 14, Number 1.

- BRECKENRIDGE, C. A., POLLOCK, S., BHABHA, H. & CHAKRABARTY, D. (eds) (2002) *Cosmopolitanism*, Durham: Duke University Press.
- BURKS, A. W. (1985) *The Modernizers: Overseas Students, Foreign Employees, and Meiji Japan*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- BURUMA, I. & MARGALIT, A. (2004) *Occidentalism: The West In the Eyes of Its Enemies*. New York: Penguin Books.
- CARNEY, S. (2009) Negotiating Policy in an Age of Globalization: exploring educational «policyscapes» in Denmark, Nepal, and China, *Comparative Education Review*, 53(1): pp. 63-88.
- CAVE, P. (2001) Educational Reform in Japan in the 1990s: «Individuality» and Other Uncertainties, *Comparative Education*, v. 3, no. 2, pp. 173-191.
- COHEN, R. & TONINATO, P. (2009) *The Creolization Reader: Studies in Mixed Identities and Cultures*. London: Routledge.
- COWEN, R. (1996) Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity, *Comparative Education*, 32(2): pp. 151-170.
- COWEN, R. (1997) Late-modernity and the rules of chaos: an initial note on transitologies and rims, in Robin Alexander, Marilyn Osborn & David Phillips (Eds.) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research (Volume 2 – Policy, Professionals, and Development)* (pp. 73-88). Oxford: Symposium Books.
- COWEN, R. (2000) Comparing futures or comparing pasts?, *Comparative Education*, 36 (3): pp. 333-342.
- COWEN, R. (2006) Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities, *Oxford Review of Education*, 32 (5): pp. 561-573.
- COWEN, R. & KAZAMIAS, A. M. (2009) *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer.
- CUMMINGS, W. K., & ALTBACH, P. G. (Eds.) (1997) *The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*. Albany, N.Y.: SUNY Press, 1997.
- DALE, P. (1986) *The Myth of Japanese Uniqueness*. New York: Palgrave MacMillan.
- DALE, R., and ROBERTSON, S. (2009) Beyond methodological «isms» in comparative education in an era of globalisation, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 1113-1128).
- DECOKER, G. (2002) *National Standards and School Reform in the United States and Japan*. New York: Teachers College Press.
- DOWER, J. (2000) *Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II*. New York: W.W. Norton.
- DUKE, B. (1986) *The Japanese School: Lessons for Industrial America*. London, Praeger.
- FREIRE, P. (1985) *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- GOODMAN, R. (2003) The why, what and how of educational reform in Japan, in Roger Goodman & David Phillips (Eds.) *Can the Japanese Change Their Education System?* (pp. 7-30). Oxford: Symposium.
- GOODMAN, R. (2007) The concept of kokusai-ka and Japanese education reform, *Globalisation, Societies, and Education*, 5(1): pp. 71-87.

- GOODMAN, R., IMOTO, Y. & TOIVONEN, T. (2011) *A Sociology of Japanese Youth: From Returnees to NEETs*. Oxford and London: Nissan Institute/Routledge Japanese Studies.
- GORDON, J., FUJITA, H., KARIYA, T. & LETENDRE, G. (2010) *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform, and Human Rights*. New York: Teachers College Press.
- GRABURN, N., ERTL, J., AND TIERNEY, K. R. (2007) *Multiculturalism in the New Japan: Crossing the Boundaries Within*. London: Berghahn.
- HANNERZ, U. (1992) *Cultural Complexity*, New York: Columbia University Press.
- HANNERZ, U. (1996) *Transnational Connections*. London: Routledge.
- HANNERZ, U. (2000) *Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in Transnational Anthropology*. Website, *Transnational Communities Working Paper Series*, Oxford: Oxford University. 15 Oct 2000 <<http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/hannerz.pdf>>, accessed Nov 30, 2010.
- HARVEY, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*. London: Blackwell.
- HOOD, C. (2001) *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*. London: Routledge.
- JEYNER, W. (2008) What we should and should not learn from the Japanese and other East Asian education systems, *Education Policy*, 22(6): pp. 900-927.
- LARSEN, M. A. (2009) Comparative education, Postmodernity, and historical research: honouring ancestors, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 1045-1060).
- LARSEN, M. A. (Ed.) (2010) *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense.
- LEESTMA, R. & WALBERG, H. (Eds) (1992) *Japanese Educational Productivity*. Ann Arbor, Michigan: Center for Japanese Studies, University of Michigan.
- LETENDRE, G. (1999) *Competitor or Ally? Japan's Role in American Educational Debates*. New York: Falmer Press.
- LEWIS, C. (1995) *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADSEN, U. & CARNEY, S. (2010) Education in an age of radical uncertainty: youth and schooling in urban Nepal, *Globalisation, Societies, and Education*, 8(4) [In press].
- MATSUDA, T. (ed.) (2001) *The Age of Creolization in the Pacific: In Search of Emerging Cultures and Shared Values in the Japan-America Borderlands*, Hiroshima: Keisuisha.
- MCCULLOCH, G. (2009) Empires and education: the British Empire, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 169-180).
- MIGNOLO, W. D. (2000) *Local Histories/ Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- MITCHELL, D. (2010) *The Thousand Autumns of Jacob de Zoet*. London: Sceptre.
- MORRIS-SUZUKI, T. (1998) *Re-Inventing Japan: Time, Space, Nation*, Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- MORRIS-SUZUKI, T. (2002) «Immigration and Citizenship in Contemporary Japan,» in Javed Maswood et al. (Eds), *Japan – Change and Continuity*, London: RoutledgeCurzon.
- NEDERVEEN, P. J. (2004) *Globalization & Culture: Global Mélange*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- OHKURA, K. & SHIBATA, M. (2009) Globalization and education in Japan, in Tom Popkewitz & Fazal Rizvi (Eds.) *Globalization and the Study of Education: 108th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 160-179). Madison, WI: Blackwell.
- ONG, A. (1999) *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham, NC: Duke University Press.
- PASSIN, H. (1965) *Society and Education in Japan*. New York: Teachers College Press.
- PHILLIPS, D. (2009) Aspects of educational transfer, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 1061-1078).
- POPKEWITZ, T. S. (2009) The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 385-402).
- RABINOW, P. (1984) *The Foucault Reader*. New York: Vintage.
- RAMÍREZ, F. (2003). The global model and national legacies, in Kathryn Anderson-Levitt (Ed.) *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (pp. 239-254). New York: Palgrave MacMillan.
- RAPPLEYE, J. (2007) *Exploring Cross-national Attraction in Education: Some Historical Comparisons of American and Chinese Attraction to Japanese Education* (Oxford Studies in Comparative Education). Oxford: Symposium Books.
- RAPPLEYE, J. (2012) *Theorizing Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: History – Spatiality – Comparison*. Frankfurt: Peter Lang.
- ROBERTSON, S. L. & DALE, R. (2008) Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism, and spatial fetishism, in Julia Resnik (Ed.) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam: Sense.
- ROHLEN, T. (1983) *Japan's High Schools*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- ROHLEN, T. & LETENDRE, G. (1998) *Teaching and Learning in Japan*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHOPPA, L. (1991). *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. London: Routledge.
- SCHRIEWER, J. (2003). Globalisation in education: process and discourse, *Policy Futures in Education*, 1(2): pp. 271-283.
- SHIBATA, M. (2005) *Japan and Germany Under the U.S. Occupation: A Comparative Study of Post-War Education Reform*. Lanham, M.D.: Lexington Books.
- SHIBATA, M. (2010) Rethinking the context of international politics in comparative education: an analysis of Japanese education policy in search for a modern self, in Marianne A. Larsen (Ed.) *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense.
- STEINER-KHAMSI, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- STEINER-KHAMSI, G. (2009) Comparison: *quo vadis?*, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 1143-1158).
- STEVENSON, H. & STIGLER, J. (1992) *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.

- STROMQUIST, N. P. (2009) Feminism, liberation, and education, in Robert Cowen & Andreas Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer (pp. 1027-1044).
- TAKAYAMA, K. (2007) *A Nation at Risk* crosses the Pacific: transnational borrowing of the U.S. crisis discourse in the debate on education reform in Japan, *Comparative Education Review*, 51 (4): pp. 423-446.
- TAKAYAMA, K. (2008) Beyond Orientalism in comparative education: challenging the binary opposition between Japanese and American education, *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1): pp. 19-34.
- TAKAYAMA, K. (Ms.) Rethinking «culture,» «difference,» and «comparison»: A genealogical review of comparative studies of Japanese schooling.
- TOBIN, J. (1999) Method and meaning in comparative classroom ethnography, in Robin Alexander, Patricia Broadfoot & David Phillips (Eds.) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research* (pp. 113-134). Oxford: Symposium books.
- URRY, J. (2003) *Global Complexity*, Cambridge, UK: Polity.
- VERTOVEC, S. & COHEN, R. (eds) (2003) *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, M. (1987) *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. New York: Free Press.
- WILLIS, D.B. (2001a) Creole times: notes on understanding creolization for transnational Japan-America, in Takeshi Matsuda (Ed.) *The Age of Creolization in the Pacific: In Search of Emerging Cultures and Shared Values in the Japan-America Borderlands*. Hiroshima: Keisuisha.
- WILLIS, D.B. (2001b) Pacific Creoles: The Power of Hybridity in Japanese-American Relations, in T. Matsuda (ed.) *The Age of Creolization in the Pacific: In Search of Emerging Cultures and Shared Values in the Japan-America Borderlands*, Hiroshima: Keisuisha.
- WILLIS, D.B. (2002) Citizenship challenges for Japanese Education for the 21st Century: «Pure» or «Multicultural»? Multicultural Citizenship Education in Japan, in WCCES Commission 6 Special Congress Issue Japanese Education in Transition, *International Education Journal*, Volume 3 Number 5 October, pp. 16-32.
- WILLIS, D.B. (2009) Dejima: Creolization and Enclaves of Difference in Transnational Japan, in David Blake Willis and Stephen Murphy-Shigematsu, (Eds.) (2009) *Transcultural Japan: At the Borderlands of Race, Gender, and Identity* (pp. 239-263). London: Routledge.
- WILLIS, D.B. and MURPHY-SHIGEMATSU, S. (Eds.) (2009) *Transcultural Japan: At the Borderlands of Race, Gender, and Identity*. London: Routledge.
- WILLIS, D.B., YAMAMURA, S. & RAPPEYE, J. (2008) Frontiers of education: Japan as «global model» or «Nation at Risk»? *International Review of Education*, Vol. 54: pp. 493-515.
- YOSHIMI, S. & KANG, S. (2001) *Gurobaru-ka no enkin-bo: Atarashii kokyo-kukan wo motomete* (Perspectives on Globalization: In Search of a New Public Space), Tokyo: Iwanami.

EDUCACIÓN MODERNA DE LAS MUJERES JAPONESAS: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA

*Japanese women in education: a retrospective and future vision**

Dra. Yoshiko Yamaguchi
e-mail: yy.yoshikoyamaguchi@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En este artículo se presenta la evolución de la educación de las mujeres japonesas desde las críticas rigurosas feministas, dividiendo en dos puntos los estadios más significativos de su historia: el nacimiento del sistema escolar moderno, que se realizó durante la restauración Meiji a finales del siglo XIX y la reforma orientada por los aliados después de la Segunda Guerra Mundial. La argumentación se apoya no solo en datos cuantitativos del Ministerio de Educación japonés, sino también en aspectos cualitativos del sexismo en la enseñanza japonesa que se han legitimado a lo largo de su historia. De esta manera, el artículo pretende recuperar las aportaciones de las mujeres en el desarrollo del sistema escolar, así como reafirmar la importancia de los estudios sobre la educación femenina.

Palabras clave: Historia de la educación, Educación de la mujer, Japón, Sexismo, Igualdad de oportunidades.

ABSTRACT: This article illustrates the evolution of Japanese female education based on feminist criticism of two events in Japan's history; the establishment of the modern education system which occurred during the Meiji Restoration at the end of the nineteenth century, and the post-war reform after the Second World War which was directed by the Allied Forces. The argument is supported not only by data from the Ministry of Education, but also with qualitative aspects of sexism which have been insidiously validated through the course of its development. In doing so, the article is aimed at recovering women's contribution within the educational system and reconfirming the significant role of gender studies.

Key words: Educational history, Women's education, Foreign countries, Gender discrimination, Equal educational opportunities.

Fecha de recepción: 2-IX-2011
Fecha de aceptación: 14-IX-2011

* La traducción de los términos japoneses al español no es oficial. Para evitar problemas de traducción, se detallará el término japonés cuando se mencione por primera vez en el artículo.

1. Introducción

A pesar de la imagen positiva con la que Japón cuenta en el mundo y la fama que ha alcanzado por su desarrollo económico y tecnológico en las últimas décadas, las mujeres japonesas aún no gozan plenamente de una alta calidad de vida.

El Índice de Desarrollo Humano medido por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) es un ejemplo útil para enumerar la realidad contradictoria de Japón. Según su informe de 2007-2008, Japón se sitúa en la octava posición entre todos los países estudiados del mundo. Sin embargo, el índice de potenciación de género con el que se conforma el Índice del Desarrollo Humano critica con rigor a Japón y hace descender su posición hasta el puesto 54.

Sin duda, esta pequeña pieza de información muestra la sociedad patriarcal nipona y nos convence de que todavía quedan muchas cosas por hacer. La coeducación establecida tras la guerra ha apoyado mucho el crecimiento cuantitativo de las chicas en la enseñanza¹. Sin embargo, su alto rendimiento y el estudio universitario no son suficientes para conseguir la igualdad en el mercado laboral ni en el espacio público. Bajo esta circunstancia, las feministas creen que existen varias pautas sexistas ancladas al proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, la formación de identidades femeninas, el aprendizaje del estilo femenino, etc. (González y Lomas: 2002; Hounoki: 1996).

En este artículo se presenta la evolución de la educación femenina en Japón, tratando a las mujeres como sujeto de la historia y como objeto de estudio para conocer la raíz y los mecanismos que mantienen las relaciones de género en el sistema actual. Asimismo, se exploran las aportaciones y el posicionamiento contradictorio por el que el sistema escolar condiciona a las chicas. De esta manera, se profundiza tanto en las peculiaridades del contexto japonés como en una teoría universal: la formación de género no es un hecho natural, sino una construcción social.

2. Las mujeres japonesas en cifras

Aunque en las últimas décadas ha aparecido una considerable bibliografía sobre la educación japonesa, existen pocos estudios enfocados a la educación de la mujer. Quizá debido a dicha escasez, la imagen de éstas suele relacionarse con caracteres exóticos, tales como «Geisha», o los estereotipos de «tímidas» y que «caminan tres pasos por detrás de los hombres». Por esta razón, es relevante presentar un balance estadístico como marco informativo para conocer la realidad de forma más equilibrada.

En 2002 la población total del país sumaba 127 millones de personas, de la cual el 51,1% se componía de mujeres. Igual que las españolas, las japonesas tienen una vida larga, cuyo promedio es de 84,93 años (2001) (Centro Nacional de Educación de las Mujeres).

¹ En este artículo, en caso de que no especifique lo contrario, la guerra se refiere a la Segunda Guerra Mundial. Por tanto, la posguerra comienza en 1945.

El espacio doméstico, en el que las mujeres tradicionalmente presidían toda la vida, juega ahora un papel diferente en la sociedad: suelen contraer matrimonio más tarde y más mujeres se quedan solteras. En 2001 la edad promedio de primeras nupcias fue de 27,2 años para las japonesas y 29,0 años para los japoneses (Centro Nacional de Educación de las Mujeres). El porcentaje de personas que no se casan antes de llegar a los 50 años se está disparando: el 6,1% de ellas y el 14,0% de ellos se quedaban solteros para toda la vida en 2005 (Ministerio de Asuntos Interiores y Comunicación). La tasa de natalidad en 2003 alcanzó un récord: 1,29 hijos por mujer, la cifra más baja de la historia (Oficina de Igualdad).

A pesar de que constituyen la mitad de la población numéricamente, la presencia de las mujeres en el espacio público no es igualitaria, sino muy limitada. En 2001 existían sólo 36 mujeres diputadas en la Cámara Baja, lo que equivale al 7,5% del total. La baja participación en la política es más tangible a nivel local: el escaño femenino representa el 5,8% a nivel de prefectura. Esta tendencia a la desigualdad se repite e incluso empeora en el porcentaje de mujeres directivas; en el cuerpo de funcionarios a nivel estatal, ellas ocupan el 2,0% y, en las empresas, el 3,6%².

Aunque la tendencia en los últimos años está cambiando, las japonesas suelen dejar el trabajo entre los 30 y los 34 años, edad que tiende a coincidir con el nacimiento de sus hijos y la crianza de éstos. Cada vez más mujeres se incorporan al mercado de trabajo; no obstante, siguen dedicando mucho más tiempo a las tareas domésticas no remuneradas; 3 horas 44 minutos al día de las mujeres frente a 25 minutos de los hombres. En cambio, el trabajo remunerado sigue favoreciendo a los hombres. El sueldo de las mujeres supone el 65% del de los hombres (Centro Nacional de Educación de las Mujeres). Las mujeres trabajadoras son las que mayoritariamente disfrutan de la baja por maternidad, mientras muy pocos hombres aprovechan la Ley de Cuidado de los Hijos y Dependencia (育児・介護休業法), un 1,56% (2007) (Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar).

3. El contexto histórico de la educación femenina en Japón

Para analizar la historia de la mujer en la educación es importante recordar una teoría feminista común: la presencia femenina en el ámbito educativo no empieza con el inicio de la educación mixta, sino que tiene que ser contemplada desde el mismo nacimiento del sistema escolar (Flecha García: 2005; J. Purvis: 2005; Vega Díaz: 2002). En concreto la educación femenina japonesa ha de tener en cuenta su contexto antes de la guerra.

Hasta hace poco tiempo, la educación femenina no ha sido considerada al mismo nivel que la educación masculina, y la mujer en la historia ha sido obviada como si la función femenina en el ámbito privado –en el hogar– no fuera tan valorable como las actividades públicas y remuneradas desempeñadas por los hombres.

No obstante, la educación de las chicas era parte imprescindible del sistema de enseñanza, ya que servía para completar las estrategias ideológicas de la socie-

² Diario Asahi, el 11 de diciembre de 2009.

dad y de la propia institución escolar. La educación masculina no habría podido existir por sí misma sin la exclusión del otro género, ni la forma en que se educaba a las niñas, que servía de complemento necesario. Podemos observar en la historia de la educación que la sociedad patriarcal reconocía la necesidad de educar a las chicas, pero no consideraba que esta educación tuviera que ser la misma que la de los chicos. Existía la clara intención de que la instrucción de las chicas fuese dirigida hacia la formación de las «feminidades». Es decir, el proceso educativo ha servido para que la mujer aceptase y asumiese que iba a formar parte de una «segunda categoría» dentro la sociedad patriarcal, y que estaba destinada a realizar sus actividades en el seno del hogar. A continuación se realiza un análisis de dicho mecanismo en el caso japonés.

3.1. Educación segregada antes de la Segunda Guerra Mundial

La apertura de la enseñanza pública en Japón se remonta a la restauración Meiji que tuvo lugar a finales del siglo XIX, tras más de 250 años de sociedad feudal: Edo (1600-1868), cuyo gobierno estaba encabezado por el Shogun. Antes, los hijos varones de los samuráis aprendían en el colegio establecido por el gobernador local. Aunque eran minoritarios, a finales de dicha época, existían centros mixtos o exclusivos femeninos. Debido a la prosperidad económica, a finales del período feudal se desarrollaron centros privados, conocidos como Terakoya, en ciudades grandes tales como Tokio, Osaka y Kioto, donde se ofrecían enseñanza básica para los niños de los samuráis y los comerciantes. Las chicas también asistían a los centros de Terakoya, representando casi la mitad de todos los alumnos matriculados. Aunque la mayoría de los Terakoya eran mixtos, existían los centros de Terakoya femeninos donde sólo las profesoras impartían clase con las asignaturas propias de este género, tales como la ceremonia del té y los arreglos florales.

El gobierno Meiji estableció en 1872 el sistema educativo formal (学制) dirigido a todos los japoneses. El objetivo era modernizar el estado y eliminar las desigualdades en el acceso a la enseñanza que existían en la sociedad feudal. Gracias a esta Orden del Sistema, se permitía a las chicas aprender en el colegio junto a los chicos. Además, la guía de enseñanza publicada el mismo año define las mismas asignaturas sin distinción por sexo.

No obstante, cabe mencionar que el gobierno de la era Meiji no necesariamente tenían la intención de educar a los niños y las niñas de igual manera, sino que, por la falta de recursos financieros, profesoras e instalaciones propias, no había otra opción. Al contrario, desde el principio de la era Meiji, se reconocía la necesidad de las asignaturas femeninas, tales como Costura. De hecho, los colegios de las grandes ciudades ya tenían el currículum diferenciado unos años después de la Orden. Por ejemplo, en Tokio, las alumnas aprendían costura una hora y media al día, mientras los varones tenían clases de Química, Física y Economía.

Durante los primeros años bajo esta Orden, se establecieron 23.000 colegios por todo el país. Sin embargo, no atrajeron mucho a las chicas por varias razones.

Primero, los niños ya aprendían en el Terakoya. Segundo, los colegios públicos que cobraban la tasa de matriculación, no eran atractivos. Puesto que los padres pensaban que no valdría la pena gastar tanta cantidad de dinero en mandar a sus hijos varones al colegio, mucho menos a sus hijas. Tercero, la tradición de la enseñanza dirigida a las niñas se hacía cara a cara, por ejemplo, de madre a hija; por tanto, no era fácil cambiar esta modalidad para adecuarse al aprendizaje en el aula. Coincidiendo con la edad de escolarización, las niñas, sin lugar a dudas, optaban por aprender costura de forma informal más que en el colegio.

Evidentemente la cobertura de la educación femenina no era tan elevada como la masculina. Unos años después de la citada Orden, la mitad de los niños ya estaban escolarizados, mientras que sólo el 21% de las niñas asistían al colegio. El grupo femenino tardó 20 años en llegar al mismo nivel; la tasa de matrícula de las niñas no llegó al 50% hasta 1897. Esta diferencia se debe tanto a las políticas que priorizaban la educación de los niños, como a los padres que no veían la necesidad de mandar a sus hijas al colegio. Así la Orden de 1872, que posibilitó el acceso igualitario a la enseñanza primaria entre sexos no tuvo éxito, sino que se quedó en una idea puramente formal.

En 1879 el gobierno de la era Meiji promulgó otra nueva orden (教育令) que fue clave para implantar la educación diferenciada entre chicos y chicas, excepto en la enseñanza primaria, hasta el final de la guerra.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología

La guía de estudio publicada en 1881 aclara las asignaturas obligatorias femeninas. Según esta guía, se incluía Costura y Economía Doméstica a partir del segundo ciclo de la enseñanza primaria y estas asignaturas ocupaban más de la

mitad de las horas lectivas en la enseñanza secundaria. Sin embargo, no se impartieron en la práctica hasta finales del siglo XIX. Como resultado, el currículum escolar que no incluía asignaturas útiles para las chicas resultó menos atractivo y era fácil convencer a los padres de que la educación pública era innecesaria, conservando así la gran ausencia de niñas en el colegio.

Aunque se reconocía la educación propia para las niñas, se daba mucha más importancia a la de los chicos. A principios del siglo XX, se desarrollaron argumentos sobre la educación femenina con más frecuencia, puesto que durante los últimos años del siglo XIX el gobierno había perfeccionado el sistema escolar elitista masculino, y empezó a intervenir en esta segunda cara del sistema escolar. Después de pasar una guerra contra China, el Ministro de Educación definió la necesidad de educar a las niñas con las siguientes palabras: «En un país civilizado es imprescindible observar el desarrollo de la educación femenina. Así, un país con ese desarrollo se considera un país civilizado» (Nakajima, 1984: 104).

Es bien sabido que la teoría que conducía la educación femenina japonesa antes de la guerra tenía como objetivo formar a buenas esposas y madres inteligentes, tal como se dice técnicamente en japonés (良妻賢母教育). Su origen se puede encontrar en los alrededores del siglo XX y se integró en el sistema escolar sistemáticamente antes del fin de la guerra. Fukaya (1990: 145) la define del siguiente modo:

«Se refiere al conjunto histórico de ideas equivalentes que se inspiró en las mujeres de Occidente de forma compleja bajo el emergente nacionalismo, pero basándose en el Confucianismo».

De acuerdo con esta teoría, se creía que la educación de las niñas contribuiría a la prosperidad del país. Aunque en esta tesis las chicas eran tratadas como ciudadanos, no se contemplaba la igualdad entre sexos ni se suponía que las mujeres participaran en la sociedad. Bajo el sistema de familia japonés, se legitimaba la inferioridad de las mujeres y así se otorgaba a las mujeres el papel de contribuir al Estado encabezado por el Emperador desde el espacio doméstico.

La Orden de 1899 (高等女学校令) fue el primer paso con el que el gobierno empezó a imponer sus influencias sobre la educación femenina basada en esta teoría. Por dicha Orden, la trayectoria de la educación femenina se constituía en cuatro años de enseñanza primaria y seis años de secundaria. La Orden denomina el nivel de educación secundaria femenina como «superior» por lo que, en realidad, la enseñanza secundaria inferior para las chicas se considera como la máxima y última carrera accesible para ellas. Así, la educación femenina limitó tanto el acceso a la enseñanza superior como el contenido de los estudios.

Para transmitir sus misiones, el gobierno ordenó que cada prefectura estableciera un colegio femenino. No obstante, los gobiernos locales se resistieron a hacerlo. Por un lado, tenían problemas financieros y, por otro lado, daban más importancia a establecer colegios masculinos. En realidad, en las ciudades pequeñas pocas chicas alcanzaban la enseñanza secundaria. Por esta razón, se argumentaba que había que ampliar las asignaturas femeninas en primaria, tales como

Costura y Economía Doméstica, más que establecer colegios femeninos de secundaria.

Esta Orden propició la masiva entrada de alumnas en la enseñanza secundaria. Varios colegios recibían más solicitudes que las plazas establecidas para matricularse. Aunque la Orden regula que el currículum del colegio femenino debe incluir en un 50% las asignaturas «normales», tales como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, la diferenciación en función del género estaba presente en todo el sistema de enseñanza y aprendizaje. Es decir, las diferencias, el distanciamiento y la discriminación eran ubicuos. Primero, el colegio masculino de secundaria duraba cinco años, mientras el femenino concluía un año antes³. Segundo, como muestra la tabla 1, además de las materias propias, las chicas aprendían menos de las asignaturas comunes. Los estudios en colegios masculinos se caracterizaban por lo académico e intelectual; en cambio, la enseñanza femenina se centraba en aspectos morales, prácticos y de buena educación. Se facilitaba la adquisición de las actitudes apropiadas a cada sexo; ser obediente y virtuosa para las alumnas, enfrente de ser valiente y paciente para los alumnos. Dicha formación servía no solo para adquirir habilidades como la costura, sino también para formar actitudes adecuadas: cómo vestirse y sentarse a la hora de coser, etc. (Hounoki, 1996: 123).

Tabla 1: Número de horas lectivas de la enseñanza secundaria por sexo⁴

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Educación moral	1	1	1	1	1	Educación moral	2	2	2	2
Lengua y Chino clásico	7	7	7	6	6	Lengua	6	6	5	5
Idioma extranjero	7	7	7	7	6	Idioma extranjero	3	3	3	3
Historia	3	3	3	3	3	Historia	3	3	2	3
Geografía	3	3	5	5	4	Geografía	2	2	2	2
Matemáticas	2	2	2			Matemáticas	2	2	2	1
Historia de la naturaleza				4	4	Ciencias naturales	1	1	1	1
Física y Química					3	Artes plásticas			2	2
Derecho y Economía						Tareas del hogar				
Artes plásticas	1	1	1	1		Costura	4	4	4	4
Música	1	1	1			Música	2	2	2	2
Gimnasia	3	3	3	3	3	Gimnasia	3	3	3	3
						Buena educación				
						Manualidad				
Total	28	28	30	30	30	Total	28	28	28	28

Fuente: Kimura, 2000: 151.

³ En 1908 se permitió la posibilidad de extender la educación femenina «superior» a cinco años. Por tanto, a partir de esa fecha existían centros de cuatro y cinco años.

⁴ Aunque la traducción del japonés al español de Educación moral es misma, hay diferencias en el contexto de la asignatura Educación Moral entre antes de la guerra y después de la guerra. La primera se relacionaba con el Estado, encabezado por el emperador, y reforzaba el militarismo, basado en el confucianismo. En cambio, la segunda se caracteriza por la enseñanza de disciplina y valores ciudadanos, ya que la Constitución japonesa actual prohíbe la educación religiosa o actividades afines en el colegio.

Esta tendencia perduró hasta que terminó la guerra. Según una encuesta realizada en 1902 a alumnas de educación femenina «superior», la educación basada en **良妻賢母教育** «educación para formar a buenas esposas y madres inteligentes» evoluciona muy eficazmente. La fidelidad (**節操**) (37%), las normas de etiqueta (**礼儀作法**) (21%), y la obediencia (17%) son las virtudes que las alumnas piensan que deberían adquirir; ellas estudian en el colegio porque sirve para las tareas domésticas (40%) y la crianza de hijos (21%); la costura (36%) y las tareas del hogar (35%) son los trabajos más adecuados a las mujeres (Fukaya, 1990: 203).

El desarrollo de la educación femenina tiene que ver mucho con la formación del cuerpo docente femenino. En 1875, el gobierno estableció por primera vez un centro de formación del profesorado femenino. El programa de estudios duraba cinco años, centrándose en las materias de Lengua, Caligrafía y Educación Doméstica. En cuanto a la última materia constaba de cuatro áreas: vida personal, crianza de hijos, contabilidad y costura.

A pesar de la imagen no tan apreciable en la sociedad, el número de alumnas matriculadas en centros de formación seguía incrementándose; en 1885 superó las 1.000 alumnas. Sin embargo, el número de profesoras en primaria era minoritario. Por ejemplo, en 1892, las profesoras representaban sólo el 6% del total del profesorado de primaria. Hasta 1926 las profesoras no llegaron a ser la mitad del cuerpo docente.

Al observar que cada vez más alumnas se matriculaban, surgían más argumentos sobre el papel de las profesoras a finales del siglo XIX. Se pueden resumir la mayoría de opiniones en éstas: 1) las profesoras son necesarias como figuras maternas, sobre todo para la enseñanza de los primeros años de primaria; 2) el profesorado no es una carrera profesional masculina; contratar a las profesoras es económicamente más eficaz, porque ellas ganan menos que los hombres; 3) las necesitan para la enseñanza de las asignaturas femeninas.

Sin embargo, su papel estaba aceptado sólo dentro del marco femenino. Según una encuesta realizada en 1916, los directores de centros de primaria y formación del profesorado calificaban a las profesoras positivamente, porque son sumisas, realizan sus trabajos con rapidez, son cariñosas, cuidan aspectos minuciosos, etc. En cambio, destacan los siguientes aspectos negativos: les falta espíritu innovador y creativo, tienen bajo rendimiento académico, son incapaces de desempeñar puestos directivos, etc. (Hanai: 1979).

Paralelamente a la enseñanza primaria, la formación del profesorado femenino ponía el énfasis en **良妻賢母教育** «educación para formar a buenas esposas y madres inteligentes». El libro de texto de la educación moral publicado en 1911 para los centros de formación femenina describía el rol de las mujeres para apoyar a la familia y cumplir las tareas requeridas como esposa, madre y suegra.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología

3.2. Educación femenina después de la Segunda Guerra Mundial

Tras la guerra, los aliados tomaron varias medidas para evitar el militarismo y para democratizar el país. La nueva Constitución promulgada en 1947 consagra la igualdad entre hombres y mujeres. El derecho a voto se extendió para ambos sexos y 29 mujeres consiguieron escaño en la Dieta en las primeras elecciones de la posguerra. La reforma educativa de la posguerra, en 1947, trató de unificar la escolarización entre ambos sexos y de abrir las puertas de la educación superior a las mujeres. El sistema escolar se simplificó con una única trayectoria: nueve años de enseñanza obligatoria, que consisten en seis años de enseñanza primaria, tres años de secundaria inferior, y cuatro años de formación universitaria.

Gracias a la reforma de la posguerra, el porcentaje de chicas matriculadas se igualó e incluso superó posteriormente al de alumnos, tanto en la enseñanza secundaria superior como en la enseñanza universitaria. El primer paso se dio en 1970: 82,7% (chicas) vs. 81,6% (chicos) y el segundo se registró a finales de los años 80. En 1989, un 36,8% de las chicas y un 35,8% de los chicos graduados de la enseñanza secundaria superior se matricularon en los centros universitarios (Amano: 1997; Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología: 2008).

Sin embargo, las feministas creen que la verdadera coeducación aún no ha llegado. Entre otras formas de diferenciación en función del género, destacan claramente dos aspectos muy visibles: una asignatura obligatoria sólo para las chicas (Educación Doméstica) en el currículum escolar, y una carrera secundaria femenina en la enseñanza universitaria, Tandai.

3.2.1 Una clara diferenciación: Educación Doméstica y Tandai

La reforma después de la guerra estableció una asignatura, Economía Doméstica, dentro del currículum escolar de la enseñanza obligatoria para ambos sexos. Sin embargo, en realidad los alumnos y las alumnas de primaria aprendían de manera diferente. Bajo una asignatura común que se llamaba Artes Plásticas, se impartían clases separadas: las niñas aprendían costura mientras los niños realizaban artes plásticas. En cuanto a la enseñanza secundaria inferior, Economía Doméstica era una de las asignaturas opcionales, pero se esperaba que las chicas la eligieran. En la secundaria superior, desde el principio, Educación Doméstica contaba con otras cinco asignaturas optativas que se caracterizaban por la formación profesional; no obstante, pretendía formar a la futura ama de casa.

Es bien sabido que las políticas innovadoras establecidas durante los primeros años de la posguerra se tornaron conservadoras después que Japón obtuviera la soberanía nacional por el Tratado de Paz de San Francisco en 1951. La siguiente modificación de la Guía de Estudio en 1955 decía que es deseable que las chicas eligieran cuatro créditos de la educación del hogar en la enseñanza secundaria superior. Este paso atrás de la coeducación se reforzó en la siguiente modificación de la Guía de Estudio en 1958. Siguiendo la misma línea, Economía Doméstica se convirtió en una asignatura propiamente femenina. En la Guía de Estudio modificada en 1958 se estableció una nueva asignatura llamada «Artes Industriales y Economía Doméstica», cuyo contenido se separó claramente por razón de sexo. En 1960, bajo la política de diversificación de la enseñanza secundaria superior, el Ministerio de Educación impuso Educación Doméstica como una asignatura obligatoria sólo para las chicas. El Ministerio de Educación no lo reconocía como una discriminación, sino al contrario, lo consideraba una educación adecuada a las cualidades de cada sexo.

Economía Doméstica seguía siendo la asignatura simbólica del sexismo hasta 1986, el año en que el gobierno tenía que ratificar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

En su análisis sobre el currículum escolar durante la posguerra, Hounoki (1996) insiste en que Economía Doméstica se estableció no solamente por los intereses de la ideología patriarcal, sino también de acuerdo con las necesidades económicas y sociales; la costura era una de las habilidades necesarias para sobrevivir en la pobreza que sufría el país después de la guerra. También se consideraba que la incorporación plena de las mujeres al mercado laboral era demasiado radical, ya que unos años antes la mayoría de las mujeres no trabajaban fuera de casa. En suma, mientras las asignaturas femeninas antes de la reforma de 1947 eran una discriminación explícita, durante la posguerra mantenían el mismo carácter bajo el principio de igualdad.

Por otro lado, merece la pena mencionar Tandai, que ha tenido un papel importante para formar una institución femenina universitaria durante la posguerra. Tandai significa en japonés literalmente que la carrera universitaria dura menos. El origen de Tandai se remonta a 1950. Durante estas fechas, varios tipos de centros

que ya existían antes de la guerra aspiraban a convertirse en universidades bajo el nuevo sistema escolar. Sin embargo, no todos los centros aspirantes tenían éxito por falta de cumplimiento de requisitos. Por ello, en 1950 crearon un estatus provisional denominado Tandai, hasta que acreditaran su estatus como universidad.

Hay que señalar que en los primeros años, los centros de Tandai no estaban feminizados. Evidentemente los centros Tandai recibían más alumnos que la universidad «normal» y no abundaban las chicas; no obstante, ya existía en ellos una enseñanza distinta en función del género. La mayoría de los alumnos matriculados en centros estatales de Tandai eran chicos, mientras las chicas se centraban en los privados. Las carreras presentaban otra diferenciación: Derecho, Política, Negocios y Economía eran campos masculinos, mientras las chicas eran mayoría en Educación del Hogar. Sin duda, estas carreras se vinculaban a la profesión del futuro: una académica, enfocada al sueldo y el prestigio; en cambio, otra simbólica para conseguir un buen matrimonio. Al trascurrir el tiempo, Tandai empezó a transformarse en una institución femenina con mayor presencia de chicas. En 1964, Tandai obtuvo el estatus permanente, siendo una institución universitaria formal. Así, Tandai ayudó a crear una imagen estereotipada de la educación superior: universidad para chicos vs. Tandai para chicas.

3.2.2 Persistencia del sexismo

La introducción de la coeducación no fue una solución simple ni automática para erradicar la tradición sexista. Más bien, la educación basada en 良妻賢母教育, «educación para formar a buenas esposas y madres inteligentes», se resistió a desaparecer y paulatinamente se fue asimilando en el sistema escolar de posguerra. Dicha nueva forma de sexismo en la educación denominada 女子特性論教育, educación basada en las «cualidades femeninas», se fue legitimando durante más de tres décadas en la educación después de la guerra.

Hounoki (1996: 242) precisa esta forma de educación de la siguiente manera:

«Tratando las diferencias propias de cada sexo como naturales, pretende promocionar un tipo de educación que legitime el rol distinto para cada sexo según sus propias características».

El análisis feminista señala que esta teoría influía en la sociedad nipona de varias formas. En primer lugar, existía cierta resistencia hacia la coeducación. Muchos centros que no eran mixtos antes de la guerra pretendían unificarse y convertirse en los «nuevos» mixtos. Una de las tareas urgentes era preparar las instalaciones escolares para satisfacer las necesidades de ambos sexos. Sin embargo, debido a la falta de recursos económicos, no era fácil hacerlo. Por tal razón, a mediados de los años 50, los colegios todavía tendían a optar por ser sólo masculinos o femeninos. Entre finales de los años 50 y los años 60, la educación mixta apenas suponía la mitad de los colegios públicos (Koyama, 2009).

Cabe destacar aquí que el problema financiero no era la razón principal de la tardanza en lograr la educación mixta. Durante estas fechas, se observaba una tendencia común en el discurso educativo. Al enfrentarse a la delincuencia y/o

las relaciones sexuales «no deseadas» en la educación mixta, las autoridades solían considerar a las propias chicas como el problema principal. En ningún caso acusaban a los chicos, sino que se suponía que separar a las chicas de los chicos era la mejor solución. En el fondo, se preocupaban de que bajara el nivel académico por culpa de las chicas.

Además de lo anterior, los últimos estudios feministas (Hounoki: 1996; Koyama: 2009) atribuyen una larga detención persistente del sexismo tanto al movimiento formado por los profesionales de Educación Doméstica como a las políticas apoyadas por ellos. Así desde los primeros años de la posguerra, los profesionales de Educación Doméstica se opusieron al nuevo sistema escolar, ya que creían que la Educación Doméstica estaba marginada en el currículum escolar, dado que no era una asignatura independiente, sino solo una parte de las asignaturas optativas. Además de esta baja prioridad educativa, sus preocupaciones aumentaban al ver que no la elegían tantas chicas como esperaban. Sus diversas peticiones influenciaron los informes del Consejo de Educación, cuya conclusión fue que era necesaria una educación que se adecuara a las aptitudes y a las características del alumnado.

En una de las reclamaciones entregadas al gobierno en 1964 se explica la necesidad de dicha asignatura femenina de la siguiente forma:

«Aunque una chica aspire a estudiar en la educación superior, la Educación Doméstica es fundamental para ella porque así puede aprovechar las cualidades de su propio sexo. Por tanto, no se considera que agrede la igualdad entre sexos (Hounoki, 1996: 250)».

Un tercer aspecto es que, coincidiendo con el alto crecimiento económico del país, las políticas y los discursos sobre la familia centraban el papel femenino exclusivamente en el hogar, en contraste con el rol masculino en el espacio público. Interpretan a la mujer como educadora principal de los hijos y creadora de una familia agradable donde puedan criar a sus hijos sanos. Por ejemplo, el informe del Consejo de Educación de 1964 propuso siete principios para criar a los hijos en los que declaró la responsabilidad primordial y definitiva de la madre.

Adicionalmente, la cultura empresarial reforzaba la división del trabajo por sexo. Mientras contrataban a los hombres con contratos para toda la vida, trataban a las mujeres como mano de obra barata a corto plazo. Dado que no esperaban que las mujeres fueran ambiciosas en su carrera profesional, sus trabajos no eran tan significativos, sino sólo un «adorno» de la oficina. Aunque no estaba escrito en ningún sitio, existían costumbres con la clara intención de que las mujeres dejaran su trabajo cuando se casasen o tuvieran hijos. A estas empresas les convenía contratar a las graduadas de Tandai porque estaban menos cualificadas que las universitarias de cuatro años.

Además, las graduadas de Tandai tienen menos aspiraciones en el trabajo que las graduadas universitarias. En 1993, el 21,9% de las chicas de Tandai quiere seguir trabajando toda la vida, mientras que ese porcentaje asciende hasta el 43% en las estudiantes de las carreras universitarias. El 38,1% de las primeras quiere dejar el trabajo en el momento del matrimonio; en cambio, sólo el 22,3% de las

segundas lo desean (Amano, 1997: 229). Así, la educación en Tandai ha sido una de las culpables de diseminar las ideas sexistas: los hombres trabajan fuera de casa y las mujeres dentro.

3.2.3 Un balance actual

Después de pasar más de medio siglo desde la guerra, la presencia femenina en la educación ha evolucionado enormemente. Mientras la enseñanza secundaria superior está acercándose a su universalización, en 2008 un 54,1% de las chicas y un 56,5% de los chicos graduados de secundaria superior llegaron a la enseñanza universitaria (Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología: 2008).

Gracias a la presión internacional, el Ministerio de Educación modificó la Guía de Estudio en la que obliga a que ambos sexos aprendan Educación Doméstica. Este cambio se efectuó en todo el país a partir del año 1993 en la enseñanza secundaria inferior y el año siguiente en la enseñanza secundaria superior.

A pesar de este cambio positivo, los patrones de género siguen marcando las desigualdades.

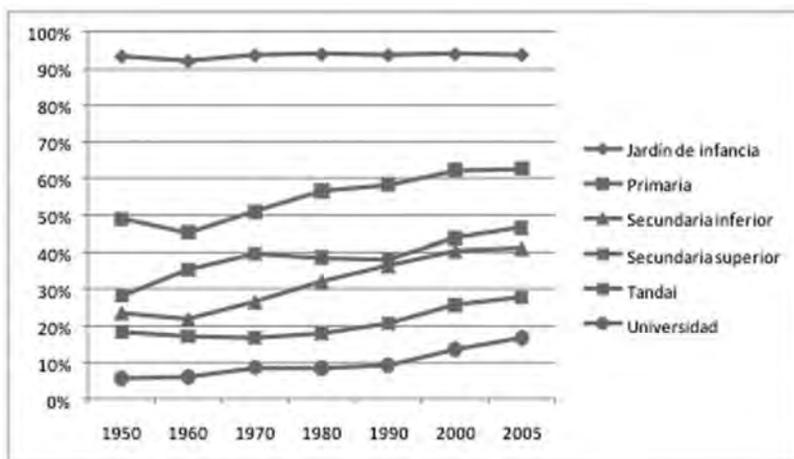
Una de las más destacadas es otorgada por los centros de Tandai; el 11,5% de las chicas que accedieron al estudio universitario lo hicieron en Tandai (2008). En el curso 2009, las alumnas suponían el 89,1% del total de la matrícula. La mayoría de las especialidades de estos centros son Ciencias del Hogar, Educación, Humanidades y Ciencias Sociales. A pesar de ser minoría en los centros Tandai, los chicos predominan en las aéreas de Ingeniería. Los estudios de buena educación son los más feminizados; los chicos suponen menos del 1% en esta carrera. En cambio, las Ciencias del Hogar siguen atrayendo a las chicas en la universidad; el 96% de los alumnos son de este género.

En cuanto a la Educación Doméstica, costó mucho llevar a cabo la realización de esta asignatura para ambos sexos. Por ejemplo, en 1993, último año transitorio, solo lo hacían 846 de los 4.166 colegios públicos de enseñanza secundaria superior. Los comentarios de un director de colegio simbolizan su resistencia: «veo imposible obligar a los chicos a aprender a coser, aunque cocinar es menos difícil», «des conviene estudiar informática más que esta asignatura» (Saito, 1995:104).

En cuanto al cuerpo docente, se ve una clara feminización del profesorado en la enseñanza preescolar; se ha mantenido en más del 90% durante la posguerra. A medida que subimos en el nivel de escolarización, esta tendencia se mitiga en primaria (62,8%) o se cambia por la masculinización (el 27,6% en la secundaria superior y el 16,7% en la universidad).

Esta estructura se repite en los cargos de responsabilidad de la dirección de centros escolares. Las mujeres los ocupan mayoritariamente en los niveles más bajos de la enseñanza (el 92,9% en educación preescolar y el 17,9% en primaria), pero mucho menos en los niveles superiores; el 4,9% en la secundaria inferior, el 5,3% en la secundaria superior y el 7,9% en la universidad (Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, 2007).

Gráfico 3: Tendencia de la feminización del profesorado según nivel de enseñanza



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (2008)

En paralelo a sus estudios universitarios, la composición del profesorado por asignaturas demuestra también una brecha en función de género. Tanto en la secundaria inferior como en la secundaria superior, las matemáticas, ciencias naturales y educación física son campos masculinos, mientras lengua y música son femeninas. Sin embargo, en el mundo universitario este escenario cambia radicalmente. Las profesoras en la universidad suponen sólo el 13,2%, una cifra tan pequeña que no permite a las mujeres predominar en ninguna carrera (Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, 2009).

4. Conclusión

A partir de los datos mostrados, puede llegarse a una conclusión clara: ni el aumento de la cobertura ni el incremento del nivel educativo son suficientes para garantizar la misma calidad de enseñanza para ambos sexos. Las mujeres japonesas todavía no están disfrutando del mismo acceso al conocimiento y las carreras profesionales.

Por esta razón, puede considerarse que el papel de los estudios sobre la evolución de la educación femenina en Japón es fundamental. Estos estudios, además, no deben consistir sólo en juntar las piezas de información disponible, sino que deben tratar de traducir las pautas clave que hacen posible poner de relieve la presencia femenina a lo largo de la historia. El análisis crítico desde el punto de vista feminista todavía sigue siendo necesario para entender tanto el sexismo en la educación como su funcionamiento en el sistema escolar global.

Referencias bibliográficas

- AMANO, M. (1997): Women in higher education, *Higher Education*, 34, pp.215-235.
- ARENAS FERNÁNDEZ, M. G. (1996): Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela (Málaga, Universidad de Málaga).
- FLECHA GARCÍA, C. (2005): Memoria y genealogía en la educación de las mujeres en C. FLECHA GARCÍA, NÚÑEZ GIL, M. y REBOLLO ESPINOSA, M.J. (Eds.), *Mujeres y educación. saberes, prácticas y discursos en la historia*, pp.11-20 (Sevilla, Diputación provincial de Sevilla).
- FUKAYA, M. (1990): Ryosaikenboshugi no Kyouiku [Educación basada en Ryosaikenboshugi] (Nagoya, Reimei Shobou). 深谷昌志 1990 『良妻賢母主義の教育』黎明書房。
- GONZÁLEZ, A y LOMAS, C (2002): Educar para la igualdad, educar desde la diferencia (presentación), en A. GONZÁLEZ y C. LOMAS (Eds.), *Mujer y Educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, pp.7-10 (Barcelona, Graó).
- HANAI, M., et al. (1979): Onnakyoshi no seitan to kunou [El nacimiento del profesorado femenino y sus dificultades]. en M. Hanai, et al., *Gakkou to kyoshi no rekishi* [Historia de la escuela y el profesorado], pp.141-166 (Tokio, Kawashima Shoten). 花井信他 1979 「女教師の生誕と苦悩」 『学校と教師の歴史』川島書店。
- HOUNOKI, K. (1996): Jenda Bunga to Gakushuu: Riron to Houhou [La cultura de género y el aprendizaje: teoría y metodología], pp.241-266 (Tokio, Meiji Toshou). 朴木佳緒留 1996 『ジェンダー文化と学習 理論と方法』明治図書。
- HOUNOKI, K. (2003): Jyoshitokuseikyoku kara Jeynda ikuite Kyouiku he [De Jyoshitokuseikyoku a la Educación con equidad de género]. en N. HASHIMOTO y M.HENMI (Eds.), *Jyenda to kyouiku no rekishi* [Género e historia de la educación], pp.241-266 (Tokio, Kawashima Shoten). 朴木佳緒留 2003 「女子特性論教育からジェンダー・エクイティ教育へ」橋本紀子・逸見勝亮編 『ジェンダーと教育の歴史』川島書店。
- KIMURA, R. (2000), *Gakkouka sareru onna to otoko* [Hombre y mujer escolarizados], en T. KARIYA, et al., *Kyouiku no Shakaigaku* [Sociología de la educación], pp.143-156 (Tokio, Yubikaku). 木村涼子 2000 「学校化される男と女」 苜谷剛彦他著 『教育の社会学』有斐閣。
- KOYAMA, S. (2009): Sengokyouiku no Jyenda Chitsujo [El orden de género en la educación de la posguerra] (Tokio, Keisou Shobou). 小山静子 2009 『戦後教育のジェンダー秩序』勁草書房。
- NAKAJIMA, K. (1984): Jyoshi kyoiku no taiseika. ryousai kenbo shugi kyouiku no seiritu to sono hyouka [Sistematización de la educación de la mujer: establecimiento y evaluación de la educación para ser buenas esposas y madres inteligentes], en H. SATO (Ed.), *Nihon Kyouikushi* [Historia de la educación en Japón], pp.101-126 (Tokio, Daiichihouki Shuppan). 中嶋邦 1984 「女子教育の体制化 良妻賢母主義教育の成立とその評価」 佐藤秀夫編 『講座日本教育史』第一法規出版。
- PURVIS, J. (2005): Viewpoint? A lost dimension? The political education of women in the suffragette movement in Edwardian Britain en C. SKELTON and B. FRANCIS (Eds.), *A feminist critique of education: 15 years of gender education*, pp.189-197 (London, Routledge).
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2006): Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (Madrid, Akal).

- SAITO, M. (1995): Kyouiku ni okeru danjyo byoudou [Igualdad en la educación], en E. TOMIOKA y M. YOSHIOKA (Eds.), *Nihon no jyosei to jinken* [Las japonesas y los derechos humanos], pp.80-108 (Tokio, Akashi Shoten). 斉藤誠 1995 「教育における男女平等」 富岡恵美子、吉岡睦子編 『日本の女性と人権』 明石書店。
- VEGA DÍAZ, C. (2002): La mujer en la historia y la historia de las mujeres en A. GONZÁLEZ y C. LOMAS (Eds.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, pp. 13-20 (Barcelona, Editorial Graó).

Referencias de formatos electrónicos

- Centro Nacional de Educación de las Mujeres (2003): *Las japonesas y los japoneses 2002/2003* (http://www.nwec.jp/jp/data/status_leaflet.pdf), consultado el 30 de junio de 2011.
- Ministerio de Asuntos Interiores y Comunicación: *Censo 2005* (http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&classID=000001025191&cycleCode=0&requestSender=search), consultado el 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología: *Anexo de Cien años del sistema escolar* (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102_2_187.html), consultado el 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (2009): *Estudio básico de colegios* (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001024272&cycode=0>), consultado 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (2010): *Estudio básico de colegios* (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001028877&cycode=0>), consultado 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (2008): *Educación japonesa con cifras* (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2009/08/26/1283402_1.pdf), consultado 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (2007): *Estudio sobre el profesorado* (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/22/1278608_2.pdf), consultado 23 de julio de 2011.
- Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar: *Informe sobre la actualidad de las mujeres trabajadoras 2008* (<http://www.hakusyo.mhlw.go.jp/wp/index.htm>), consultado 23 de julio de 2011.
- Oficina de Igualdad: *Libro Blanco 2005* (http://www.gender.go.jp/whitepaper/h17/danjyo_gaiyou/danjyo/html/zuhyo/G_06.html), consultado 23 de julio de 2011.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008): *Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008* (http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Indictables.pdf), consultado el 30 de junio de 2011.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y ÉXITO EN LOS PAÍSES ASIÁTICOS EN PISA 2009

Educational inequalities and success in Asian countries in PISA 2009

Dra. Alba Castejón Company

e-mail: alba.castejon@uab.cat

Dr. Adrián Zancajo

e-mail: adrian.zancajo@gmail.com

Dr. Ferran Ferrer

e-mail: ferran.ferrer@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN: El presente artículo analiza los resultados en las pruebas de PISA 2009 de siete países asiáticos. El análisis se centra en tres ejes de desigualdad educativa: las desigualdades académicas, las desigualdades según el género y las desigualdades sociales. La principal conclusión extraída a partir de los resultados del trabajo es que no se puede afirmar que los sistemas educativos asiáticos conformen un modelo educativo homogéneo, en cuanto a desigualdades se refiere.

Palabras clave: PISA, Países asiáticos, Desigualdades educativas, Éxito académico.

ABSTRACT: This article discusses the results of PISA 2009 from seven Asian countries. The analysis focuses on three hubs of educational inequality: academic inequalities, inequalities by gender and social inequalities. The main conclusion drawn from the results of this work is that is not possible to affirm that Asian education systems constitute a homogeneous educational model.

Key words: PISA, Asian countries, Educational inequalities, Academic success.

Fecha de recepción: 2-IX-2011

Fecha de aceptación: 14-IX-2011

«Chinese learning for essential principles and western learning for practical application».
Zhang Zhidong's (1837–1909) *Quan xue pian* (*Exhortation to learning*)

1. Introducción

En los últimos años los sistemas educativos asiáticos se han mostrado como modelos de éxito a partir de los resultados de las evaluaciones internacionales. En la última edición de PISA, cinco países y regiones asiáticos se sitúan entre los

diez primeros puestos en los resultados de la prueba de comprensión lectora. Estos buenos resultados no solo se refieren a la evaluación PISA; por ejemplo, en el caso de TIMSS cuatro países asiáticos ocupan las cinco primeras posiciones tanto en la prueba de matemáticas como de ciencias. En el caso de PIRLS, con menor participación de sistemas educativos asiáticos, encontramos a Hong Kong y Singapur en el segundo y cuarto puesto respectivamente.

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse cuál es la situación de estos sistemas educativos en relación a las desigualdades educativas. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo de la situación de las desigualdades educativas y el éxito académico en los países asiáticos. En primer lugar se apuntan los principales factores de éxito de los sistemas educativos asiáticos recogidos en la literatura pedagógica. A continuación, se exponen algunos aspectos metodológicos y técnicos utilizados en el análisis descriptivo. En tercer lugar se presentan los resultados obtenidos en los siguientes apartados: una mirada general a los resultados de los países asiáticos en PISA-2009 y un conjunto de indicadores sobre las desigualdades académicas, las desigualdades de género y las desigualdades sociales. Por último, se exponen las principales conclusiones obtenidas a partir del análisis de los resultados, así como algunas posibles líneas de estudio futuras.

2. Revisión de la literatura pedagógica de investigación

Aunque se puedan establecer ciertas semejanzas compartidas por los distintos sistemas educativos, cabe tener en cuenta que no se puede hablar de un *modelo asiático* en sí mismo, sino que hay que considerar, como en cualquier análisis comparado, los elementos contextuales –históricos, sociales, económicos– que determinan las diferencias entre sistemas educativos (R. Yang, 2011). Un buen ejemplo lo podemos encontrar en F. Gao (2010) donde se analiza el caso específico de los alumnos coreanos, catalogados tradicionalmente como «minoría modélica» de inmigrantes en el contexto norteamericano. Aun así, se considera importante señalar algunos factores de conjunto que pueden explicar el éxito académico en algunos sistemas asiáticos; así pues, a continuación se detallan aquellos elementos que se relacionan, en la literatura científica, con el éxito académico en estos países.

En primer lugar es necesario destacar el valor social de la educación: la educación, entendida desde una perspectiva formal y académica, goza, en estos países, de un reconocimiento y de una importancia social que se traducen, a su vez, en una corresponsabilización de todos los agentes sociales en la educación de los niños y jóvenes del país. La creencia compartida de que la educación es la clave para el futuro del país es uno de los pilares en que se sustentan los sistemas educativos de, por ejemplo, Japón –donde el valor social de la educación se debe a razones históricas–, y Hong-Kong o Shanghai –donde el valor social se debe al énfasis que las clases políticas le dieron a la educación– (Cheng y Wong, 1996; OECD, 2010a).

Además, en estos sistemas, la educación se encuentra en el centro de las agendas políticas, otorgando una clara importancia a todo aquello relacionado con la formación de los jóvenes y estableciendo metas y objetivos nacionales para que la educación sea uno de los pilares del desarrollo de estos países. Asimismo, cabe señalar el hecho que los procesos de reformas educativas han comportado transformaciones profundas: los países asiáticos han vivido distintos procesos de reforma educativa, aunque todos ellos comparten el hecho de que estas reformas, lejos de ser cambios o mejoras superficiales, han incidido en aspectos esenciales del sistema y han supuesto un conjunto de modificaciones profundas, pasando de una educación destinada a las élites a una educación de masas. Además, muchas de estas reformas han implicado rupturas importantes con las tradiciones educativas de los países, dejando atrás, por ejemplo, la relevancia que tenía la herencia cultural en la trayectoria educativa y laboral de las personas (Cheng, 2005; OECD, 2010a). La importancia otorgada a la descentralización educativa en China o el desarrollo de una política educativa orientada hacia los resultados, son síntomas de cambio en las últimas reformas chinas (Y. Liu, M. Dunne, 2009).

Por otro lado, el desarrollo económico que están viviendo o han vivido los países asiáticos ha supuesto importantes cambios sociales y educativos en estas zonas. El capitalismo y el neoliberalismo han marcado sustancialmente la expansión económica de algunos de estos países. Especialmente Japón, Corea y Singapur –aunque con modelos distintos– han fomentado la aparición de importantes multinacionales en sus territorios, realizando los cambios educativos que permitan dar respuesta a las necesidades del nuevo desarrollo económico (Green, 1999).

A nivel curricular, los sistemas educativos asiáticos han centrado el proceso educativo en el aprendizaje. Así, se observa cómo, a partir de las reformas educativas establecidas, el foco de la educación se traslada desde la enseñanza al aprendizaje. La motivación y el compromiso de los estudiantes es una pieza clave en los procesos escolares (Woessman, 2003) y la importancia del «aprender a aprender» es una constante en estos sistemas educativos, donde se destaca la necesidad de adaptar la educación a los cambios sociales. El foco en el aprendizaje es, pues, una respuesta educativa a las necesidades que se dan en las sociedades asiáticas contemporáneas, en plena expansión económica y donde la formación representa un valor añadido que fomenta la creatividad - véase el caso de Hong Kong y Singapur en Q. K. Senga, H. K. Keung y S. K. Cheng (2008) - y las habilidades de pensamiento («thinking skills»), necesarias para desarrollar dicha expansión económica y que generen procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Green, 1999; Cheng, 2005; OECDa, 2010). Al mismo tiempo, en diversos países asiáticos se han expandido los centros de estudios paralelos al sistema escolar, al cual asisten un buen número de alumnos en horario extraescolar (M. Bray, 2009, I Silova 2010). Los resultados de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en este tipo de centros varían según los países y contextos siendo algunos investigadores críticos con algunas de ellas como las que ponen un especial énfasis en el «estudiar por estudiar» en el contexto taiwanés (P.-Y. Kuan, 2011)

Los sistemas educativos asiáticos, a su vez, se encuentran de manera general dentro del modelo de los sistemas educativos comprensivos –en contraposición a los sistemas educativos selectivos– (Green, 1999). Las reformas educativas que han guiado los cambios en estos países se han basado, también, en potenciar una educación para todos y todas, independientemente de las capacidades individuales. Por ejemplo, tal y como señala la OECD (2010a), en Japón la meta de los docentes es que todos los alumnos alcancen los objetivos del currículum. El esfuerzo personal se considera el principal factor del éxito educativo, relegando en un segundo plano las aptitudes y habilidades innatas, valorando así el potencial de cada individuo y responsabilizando tanto al sistema como al individuo –y no solo a éste– del posible fracaso escolar. Este hecho se refleja, por ejemplo, en las altas expectativas que los docentes tienen –o deberían tener– sobre todos los alumnos (OECD, 2010a). En el caso asiático, concretamente en China, parece que las expectativas de las madres sobre sus hijas cumple también un rol muy importante en el éxito educativo de las chicas estudiantes (Y. Zhang, G. Kao, y E. Hannum, 2007). También la implicación de los padres en la educación de sus hijos tiene una función fundamental entre el colectivo de alumnos asiáticos (H. Zhao, M. Akiba, 2009).

En términos de formación docente, los sistemas educativos asiáticos han realizado una importante apuesta por fomentar una enseñanza de calidad basada en la calidad docente. La formación inicial de los profesores y profesoras, así como el fomento de su educación continua, son algunos de los pilares en los que se sustentan los sistemas educativos asiáticos. Se potencia también el trabajo cooperativo de los docentes, las observaciones en las aulas y el intercambio formativo de experiencias (Cheng y Wong, 1996; Cheng, 2005; OECD, 2010a). Parece que factores socioculturales como la importancia otorgada a la colectividad explican precisamente la práctica colaborativa entre los docentes en las escuelas chinas (J.L.N. Wong, 2010).

Por último, la evaluación educativa se muestra como una herramienta importante en estos sistemas educativos. El establecimiento de estándares de calidad (Singapur) o de indicadores para la supervisión del sistema (Hong-Kong) señala la presencia de cierto control o evaluación del sistema para garantizar una educación de calidad para todos (Cheng, 2005; OECD, 2010a). Este incremento de estrategias de evaluación de los centros y sistemas educativos proviene básicamente de la influencia de los países occidentales, siendo valorada de manera desigual por los investigadores (W. Niu, 2007; J. Elliott, E. L. Grigorenko, 2007). Asimismo, tanto Japón como Singapur cuentan con iniciativas de *benchmarking* internacional, que proporcionan información sobre sistemas y experiencias exitosas y las cuales se intentan adaptar para mejorar los propios sistemas (OECD, 2010a).

3. Metodología

Los datos del presente trabajo proceden de la evaluación PISA en su edición de 2009. Las economías o regiones seleccionadas se corresponden a aquellos sistemas educativos del continente asiático que han obtenido puntuaciones superior-

res a la media de la OCDE en la última edición de PISA: Japón, Corea, Singapur, Hong-Kong, Shanghái, Macao¹ y Taipéi.

El presente trabajo tiene un objetivo básicamente descriptivo sobre los sistemas educativos asiáticos, con especial énfasis en las desigualdades educativas. Para este análisis se han utilizado un conjunto de indicadores estadísticos que, o bien provienen de la propia base de datos de PISA-2009, o que han sido elaborados con posterioridad. A continuación presentamos los indicadores utilizados y algunas de sus principales características:

* *Puntuación en la prueba de comprensión lectora.* Esta variable ha sido utilizada como aproximación al rendimiento académico de los alumnos. Recordamos que PISA evalúa otras dos competencias², ciencias y matemáticas, pero se ha elegido la puntuación en la prueba de comprensión lectora ya que en la presente edición ésta ha sido la competencia principal.

* *Niveles de rendimiento en comprensión lectora.* A partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de comprensión lectora se construyen diferentes niveles de rendimiento. Estos niveles de competencia indican la capacidad de los alumnos para resolver determinadas tareas. El cuadro 1 presenta las puntuaciones asignadas a cada nivel de rendimiento (OECD, 2010b).

Cuadro 1. Niveles rendimiento en comprensión lectora. PISA 2009

Nivel de rendimiento	Puntuación mínima
1b	262 puntos
1a	335 puntos
2	407 puntos
3	480 puntos
4	553 puntos
5	626 puntos
6	698 puntos

Fuente: OCDE

* *Estatus económico, social y cultural (ESCS).* El índice se deriva de otros tres índices contruidos a partir de las respuestas de los alumnos al cuestionario de contexto: nivel más alto de educación de los padres, nivel más alto de ocupación de los padres y posesiones del hogar. Mayores valores de este índice indican mayor nivel socioeconómico del alumno (OECD, 2010b).

* *Porcentaje de alumnos resilientes.* El cálculo del porcentaje de alumnos resilientes se realiza a partir de la definición internacional utilizada por la OCDE. En primer lugar se identifican a los alumnos situados en el cuartil inferior de la distribución del índice ESCS. Una vez identificados estos alumnos se realiza una

¹ En el caso de Macao su puntuación media en la prueba de comprensión lectora es inferior a la media de la OCDE, pero se ha seleccionado por sus puntuaciones en las pruebas de matemáticas y ciencias.

² En la edición de 2009 PISA ha incluido una prueba sobre la competencia de comprensión lectora de textos digitales. Los datos sobre esta prueba se han presentado con posterioridad al resto de la evaluación, y en ella únicamente han participado 20 países.

regresión entre la puntuación y el valor del índice ESCS; la distribución de los residuos de esta regresión se divide en cuartiles. Se considera que un alumno es resiliente si pertenece al cuartil inferior de la distribución de ESCS y al cuartil superior de la distribución de los residuos de la regresión (OECD, 2010c).

4. Resultados

El análisis de los datos de PISA en relación con las desigualdades educativas se ha realizado teniendo en cuenta tres ejes de desigualdad: las desigualdades académicas, las desigualdades según el género y las desigualdades sociales. Antes de mostrar la información en relación a las desigualdades educativas, se destacan a continuación algunos datos que permiten contextualizar, de manera general, los resultados de los países asiáticos en PISA 2009.

4.1. Análisis general

Así, en los cuadros 1, 2 y 3 se presentan las puntuaciones medias de los países asiáticos en las tres competencias que analiza PISA –comprensión lectora, matemáticas y ciencias, respectivamente–, a como la puntuación media de los países que conforman la OCDE. Se señala también si las diferencias de puntuación son significativas estadísticamente o no respecto la media de la OCDE.

Tal y como se desprende de los cuadros, la OCDE se sitúan, en todos los casos, significativamente por debajo de la mayoría de países asiáticos analizados. En la evaluación de la comprensión lectora, se observa que Macao obtiene, de media, puntuaciones significativamente inferiores que la media de la OCDE, y que el rendimiento medio de Taipéi no presenta diferencias significativas respecto la media de la OCDE. Este hecho no se repite en matemáticas ni en ciencias, donde todos los países asiáticos analizados obtienen puntuaciones significativamente superiores a la media de la OCDE.

Cuadros 1, 2 y 3. Puntuaciones medias en lectura, matemáticas y ciencias en PISA 2009

Lectura		Matemáticas		Ciencias	
Shanghái	556	Shanghái	600	Shanghái	575
Gorea	539	Singapur	562	Hong Kong	549
Hong Kong	533	Hong Kong	555	Singapur	542
Singapur	526	Corea	546	Japón	539
Japón	520	Taipéi	543	Corea	538
Taipéi	495	Japón	529	Taipéi	520
OCDE	493	Macao	525	Macao	511
Macao	477	OCDE	496	OCDE	501

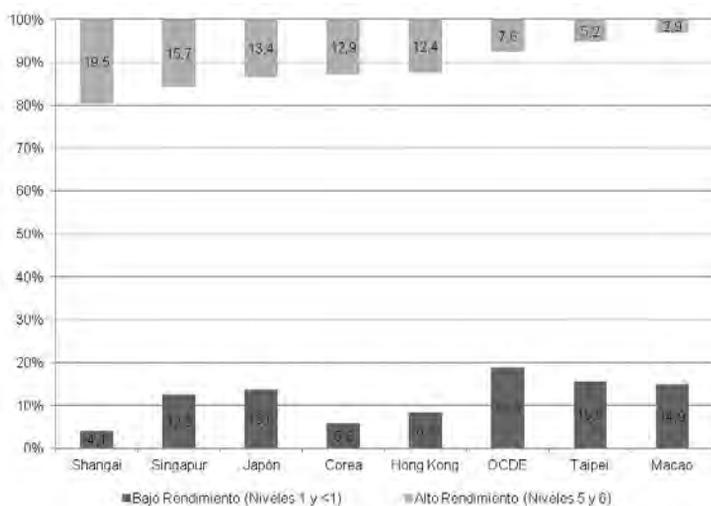
	Diferencia significativa por encima respecto la media de la OCDE
	Sin diferencia respecto la media de la OCDE
	Diferencia significativa por debajo respecto la media de la OCDE

De entre los datos que se muestran en los cuadros, es interesante señalar que Shanghai se mantiene, en todas las competencias evaluadas, en la cabeza de la clasificación, con las mejores puntuaciones del grupo de países analizados. También podemos destacar que, de manera general, Macao y Taipéi presentan puntuaciones ligeramente inferiores al resto de países, especialmente relevantes en el caso de la comprensión lectora. Aun así, la superioridad que presentan los países asiáticos en relación a la evaluación PISA respecto el conjunto de países de la OCDE es muy notable, y se visualiza en todas las áreas estudiadas.

Otra medida que nos ayuda a entender la situación de los sistemas educativos es la proporción de alumnado que se sitúa en los niveles altos y bajos de rendimiento. Estos niveles, definidos por PISA, hacen referencia al grado de complejidad de las tareas que los estudiantes pueden resolver. Los alumnos que se encuentran en los niveles altos –o de excelencia– son capaces de dar respuesta a actividades de alta complejidad, mientras que los que se encuentran en niveles bajos –o en riesgo de fracaso escolar– no tienen adquiridas las suficientes competencias para desenvolverse en tareas de la complejidad más baja, y que les serán necesarias –según la OCDE– para participar activamente de su vida adulta.

Así pues, en el gráfico 1 se muestran los porcentajes de alumnado que se encuentra en los niveles altos y bajos de rendimiento. Los países están ordenados en función de la cantidad de alumnos situados en el nivel de excelencia.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos de alto y bajo rendimiento en lectura



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

En relación a este grupo de estudiantes podemos diferenciar dos tendencias entre los sistemas educativos asiáticos. La más mayoritaria es la que representan

Shanghái, Singapur, Japón, Corea y Hong Kong, con porcentajes superiores al 12% de alumnado de alto rendimiento, claramente por encima de la OCDE, situado en torno al 7%. Al otro extremo, se sitúan Taipéi y Macao que, con porcentajes inferiores a la OCDE y la UE, presentan aproximadamente un 5% y un 3% de alumnado en niveles de excelencia respectivamente. La presencia de porcentajes elevados de alumnado excelente en algunos de los países analizados indica la capacidad de estos sistemas educativos en promocionar la excelencia educativa.

En lo referente a los estudiantes que obtienen un bajo rendimiento en lectura en las pruebas PISA, encontramos que Shanghái, Corea y Hong Kong presentan las tasas más bajas de alumnado en este grupo, todos por debajo del 9%. A su vez, Singapur, Japón, Taipéi y Macao presentan porcentajes de entre el 12 y el 16%, mientras que en el conjunto de la OCDE, estos se sitúan alrededor del 19%. Los bajos porcentajes de alumnado en riesgo de fracaso escolar —o con un bajo rendimiento académico— en los países asiáticos señalan la capacidad de estos sistemas para reducir el fracaso escolar entre sus alumnos.

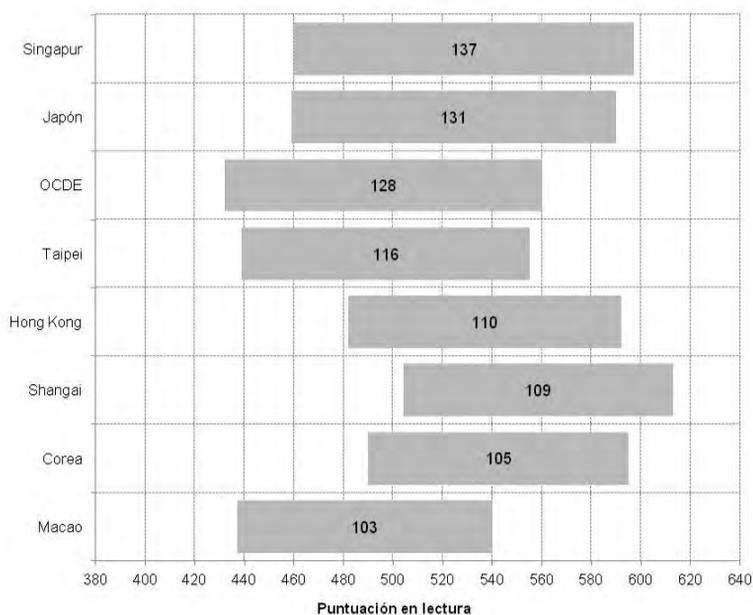
Así, se observa como los países asiáticos presentan, de forma mayoritaria, porcentajes superiores de alumnos de alto rendimiento en relación con la OCDE, y porcentajes inferiores en lo que se refiere a los alumnos de bajo rendimiento. Otra vez es destacable el caso de Shanghái, que se presenta como el sistema educativo con más estudiantes excelentes y menos estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

4.2. Desigualdades académicas

Las diferencias de puntuación entre el alumnado de un mismo sistema educativo indica la capacidad —o no— de dicho sistema para favorecer que el rendimiento educativo de sus estudiantes sea similar o relativamente homogéneo. El gráfico 2 muestra la distribución de resultados formulada como la diferencia de puntuación en lectura entre los percentiles 25 y 75, y que expresa en qué medida el rendimiento de los estudiantes es mucho o poco disperso y, por lo tanto, si se trata de un sistema más o menos homogéneo en relación al rendimiento de sus estudiantes. Las barras horizontales, ordenadas de forma ascendente, representan la diferencia de puntuación que se da entre los estudiantes que están en el percentil 75 y los que están en el percentil 25, así como cuáles son las puntuaciones medias que obtienen los alumnos situados en estos percentiles.

Como se desprende del gráfico, podemos identificar dos grupos de países en función de las diferencias entre los percentiles 25 y 75. El primer grupo, formado por Macao, Corea, Shanghái, Hong Kong y Taipéi, con unas diferencias iguales o inferiores a 116 puntos, engloba aquellos sistemas que presentan una homogeneidad relevante entre el rendimiento de sus estudiantes, es decir, una dispersión baja de los resultados. En cambio, un segundo grupo formado por Singapur, Japón y el conjunto de países de la OCDE, con diferencias alrededor de los 130 puntos, representa a sistemas educativos con una mayor dispersión de los resultados y, por lo tanto, más heterogéneos en relación al rendimiento en lectura.

Gráfico 2. Diferencia de puntuación en lectura entre los percentiles 25 y 75

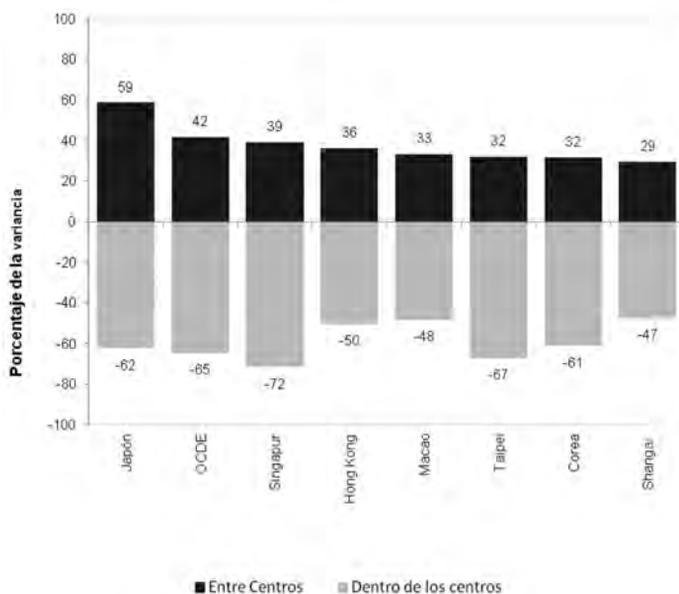


Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

Como se ha visto anteriormente, en las reformas educativas de sistemas como el de Shanghai o Hong Kong toma un importante protagonismo el hecho de que la educación llegue a todos los niños y jóvenes, así como las creencias de que por encima de las capacidades innatas de cada individuo, el esfuerzo y la constancia en el estudio son lo que permiten los buenos resultados académicos. Así, la homogeneidad de resultados que se da en estos sistemas educativos refleja estos supuestos básicos de los que parten algunos países asiáticos.

Otra perspectiva de análisis de las desigualdades académicas son las que se dan en función de los centros escolares, considerando que las escuelas pueden ser una fuente explicativa de las diferencias y dispersión de los resultados educativos de los alumnos. A continuación se presenta el gráfico 3, donde se añade esta mirada institucional mediante el análisis de la distribución de resultados en relación a los centros escolares. Se trata de un gráfico donde se muestra la varianza –como porcentaje de la varianza media de los países de la OCDE– entre los centros educativos y dentro de los propios centros educativos.

Gráfico 3. Porcentaje de varianza entre los centros y dentro de los centros



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

Como se observa en el gráfico, de manera mayoritaria los países asiáticos presentan una varianza entre centros más baja que la OCDE; esto significa que las diferencias de puntuación que se dan entre los estudiantes se explican, en menor medida, por el hecho de asistir a un centro que a otro, siendo una medida que expresa el grado de inclusión académica de un sistema educativo. En cambio, en Japón, donde la varianza entre centros es muy elevada, las diferencias de rendimiento entre el alumnado pueden explicarse en mayor medida por el centro de escolarización, y señala una presencia más elevada de escuelas donde se concentran alumnos con mayor rendimiento y centros con estudiantes con menor rendimiento.

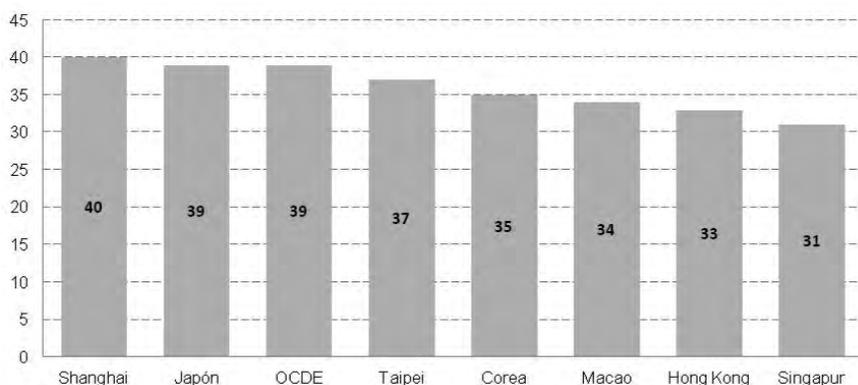
Si nos fijamos en la varianza en el interior de los centros, observamos distintos valores al respecto. Esta medida señala las diferencias de puntuación entre los alumnos que asisten en una misma escuela, midiendo la dispersión de los resultados académicos en el interior de éstas. En este aspecto, se identifican un conjunto de países donde la varianza intra-centros es superior a 60 puntos porcentuales, dato que señala una mayor heterogeneidad entre los alumnos de un mismo centro; en este grupo se encuentran el conjunto de países de la OCDE, así como Japón, Taipéi, Corea y, con un valor muy elevado, Singapur. Por otro

lado, Hong Kong, Macao y Shanghái presentan una varianza dentro de los centros menor, situándose igual o por debajo de los 50 puntos porcentuales. Cabe destacar el caso de Shanghái que se muestra, en estos términos, como el sistema educativo más homogéneo, tanto a nivel inter-centros como dentro de los mismos.

4.3. Desigualdades según género

El género es otro de los considerados ejes de desigualdad, dadas las diferencias que se observan en el rendimiento en lectura en relación a esta variable. A continuación se analizan las diferencias de puntuación según el género de los alumnos. El gráfico 4 presenta la diferencia de puntuación en la prueba de comprensión lectora entre chicas y chicos. Los valores positivos indican una mayor puntuación media de los estudiantes de género femenino.

Gráfico 4. Diferencia de puntuación según género



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

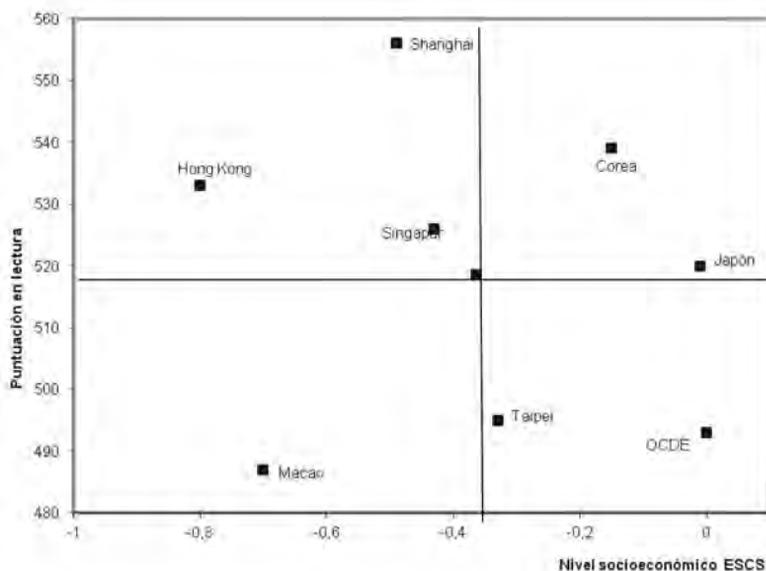
Como se observa en el gráfico, no existen diferencias relevantes entre los diferentes países asiáticos ni de estos respecto a la media de los países de la OCDE. Las diferencias por género se sitúan entre los 31 puntos de Singapur y los 40 puntos en el caso de Shanghái.

4.4. Desigualdades sociales

En este apartado se analizan los principales indicadores derivados de la evaluación PISA y relacionados con las desigualdades educativas vinculadas a las características socioeconómicas de los alumnos.

Un primer indicador de análisis es la relación entre la puntuación media obtenida por cada uno de los países y su nivel socioeconómico medio. El gráfico 5 muestra la puntuación media en lectura para cada uno de los países analizados según el nivel socioeconómico medio de los alumnos participantes en PISA. Los cuadrantes indican la media de ambos valores para el conjunto de países analizados.

Gráfico 5. Puntuación en lectura según nivel socioeconómico

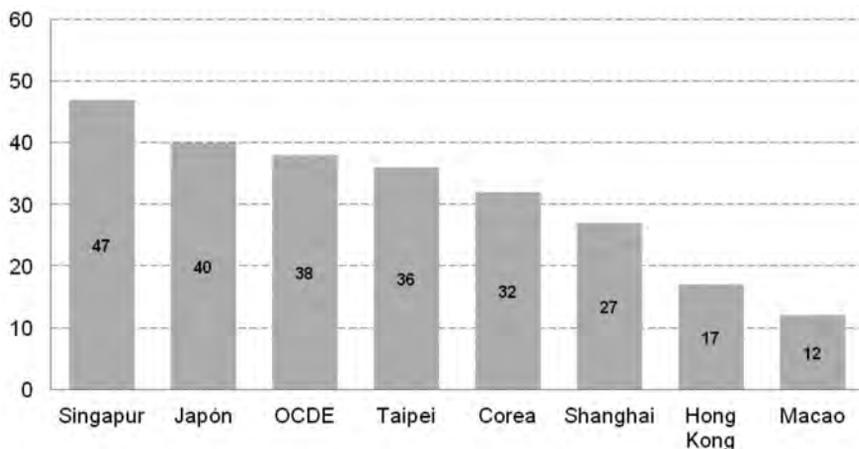


Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009. Nota: Los cuadrantes se corresponden con los valores medios de puntuación y del índice ESCS de los países analizados

En primer lugar, los resultados nos permiten afirmar que no existe una relación entre el nivel socioeconómico de los países analizados y sus puntuaciones medias en PISA. A partir de la división resultante de los cuadrantes observamos cuatro grupos de países. En primer lugar, países con un nivel socioeconómico bajo y altos resultados, entre los que se encuentran Shanghai, Hong Kong y Singapur. Japón y Corea, también con resultados altos, obtienen medias de nivel socioeconómico de sus alumnos superiores en relación con el conjunto de países analizados. Los cuadrantes que delimitan las notas relativamente más bajas observamos dos casos, Macao con un nivel socioeconómico bajo y por otro lado Taipéi y la media de países de la OCDE con un nivel socioeconómico alto en relación a los países analizados.

El gráfico 6 muestra la variación de puntuación por cada incremento de un punto del índice de nivel socioeconómico del alumno para el conjunto de países analizados, así como la media de los países que forman parte de la OCDE.

Gráfico 6. Variación de la puntuación en lectura por cada incremento de un punto del índice ESCS



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

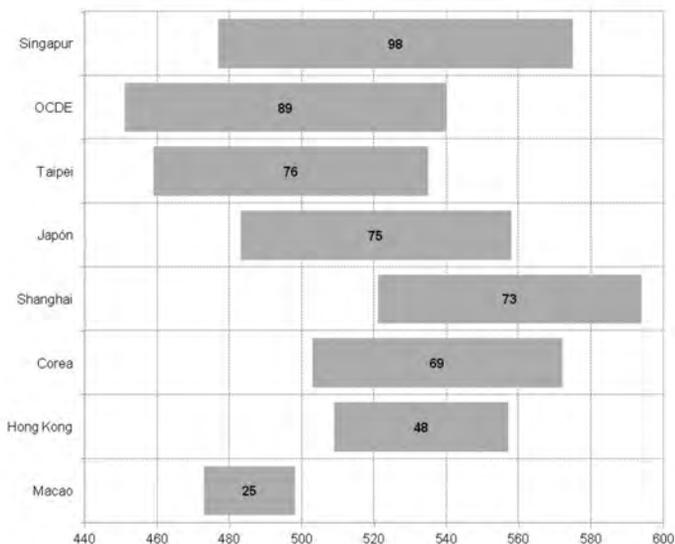
Los resultados muestran como en el caso de Singapur y Japón el impacto del nivel socioeconómico del alumno sobre sus resultados es superior a la media de la OCDE. En cambio, en el caso de Taipéi, Corea y Shanghai el impacto del nivel socioeconómico se sitúa por debajo de la media de la OCDE. Los resultados para Hong-Kong y Macao muestran como la relación entre nivel socioeconómico y puntuación es menos de la mitad que la media de los países de la OCDE.

A continuación se muestra el gráfico 8, que presenta las diferencias de puntuación en la prueba de comprensión lectora entre los alumnos de nivel socioeconómico bajo y alto. Únicamente en el caso de Singapur (98) estas diferencias son superiores a la media de los países de la OCDE. Por debajo de la media de la OCDE pero superiores a 70 puntos encontramos los casos de Taipéi, Japón y Shanghai. En el caso de Corea, Hong Kong y especialmente en Macao las diferencias de puntuación entre los niveles bajo y alto de ESCS son reducidas si se comparan con la media de los países de la OCDE.

Por último, otro de los elementos destacados, especialmente en el caso de los países asiáticos, es el porcentaje de alumnos resilientes. Se entiende por alumno resiliente aquel que se sitúa en un nivel socioeconómico bajo pero aún así obtiene puntuaciones elevadas en comparación a la esperada según el impacto del nivel socioeconómico del sistema educativo donde está escolarizado.

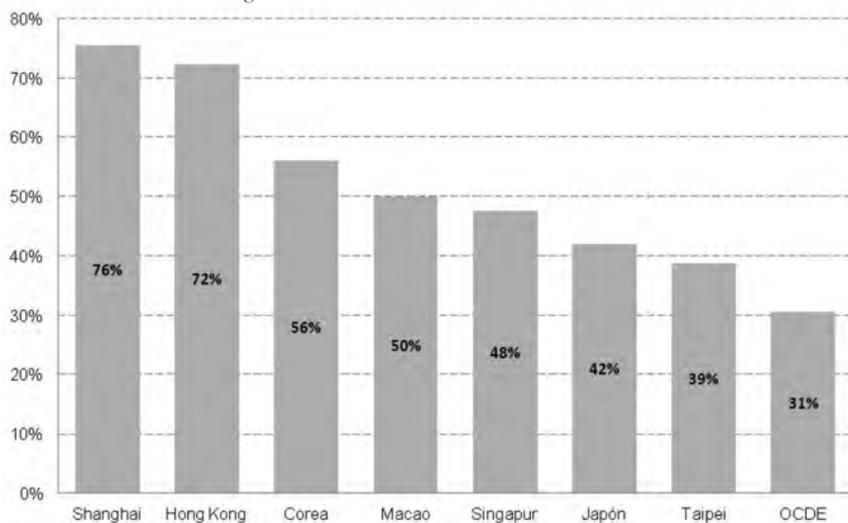
El gráfico 8 presenta el porcentaje de alumnos resilientes sobre el total de alumnos desfavorecidos, es decir aquellos con un nivel socioeconómico bajo en relación al resto de sus compañeros.

Gráfico 7. Diferencia de puntuación en lectura entre niveles bajo y alto del ESCS



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

Gráfico 8. Porcentaje de alumnos resilientes sobre el total de alumnos desfavorecidos



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009

En el caso de la resiliencia, se observa como todos los países asiáticos analizados obtienen mayores porcentajes de alumnos resilientes que la media de los países de la OCDE. En este caso distinguimos dos grandes grupos, en primer lugar el caso de Shanghai y Hong Kong donde el alumnado resiliente es superior al 70% del conjunto de alumnos considerados desfavorecidos. El segundo grupo, donde el porcentaje de resilientes se sitúa entre el 60% y el 40% aproximadamente, está formado por Corea, Macao, Singapur, Japón y Taipéi.

5. Conclusiones

Como se ha comentado al inicio del artículo, los sistemas educativos asiáticos han tomado especial relevancia en los últimos años debido a sus buenos resultados en las evaluaciones internacionales. Asimismo, en la última edición de PISA, las puntuaciones de estos países se sitúan, en líneas generales, significativamente por encima de la media de los países de la OCDE, situando a los países asiáticos como referentes a escala internacional. Como se ha señalado anteriormente estos sistemas educativos comparten una serie de características – valor social de la educación, implicación de las familias o rol del profesorado – que podrían explicar estos resultados.

Si se analiza la situación de las desigualdades educativas, desde los ejes académico, de género y social, los resultados no permiten identificar un modelo homogéneo en el conjunto de países asiáticos analizados. En cuanto a las desigualdades académicas, países como Japón y Singapur se sitúan en niveles superiores o muy similares a la media de los países de la OCDE. En cambio, el resto de países analizados presenta una mejor situación que el conjunto de la OCDE en cuanto a la dispersión de los resultados entre sus alumnos, así como en las diferencias de rendimiento entre y dentro de los centros educativos. La homogeneidad académica en estos países es más elevada que en la OCDE, hecho que señala una mayor igualdad en relación a los resultados académicos.

En lo que se refiere al género, no se observan diferencias relevantes entre los diferentes países asiáticos así como de éstos respecto a la OCDE. Por tanto, se puede señalar una cierta tendencia común respecto a la influencia del género en los resultados en lectura en el conjunto de países analizados.

En cuanto a las desigualdades sociales en educación las tendencias que se observan a partir del análisis de los resultados son similares a las observadas en relación a las desigualdades de carácter académico. En este sentido, en lo referente a los indicadores de desigualdades sociales, Singapur y Japón tienen un comportamiento similar al de la OCDE, mientras que el resto de sistemas educativos asiáticos obtienen mejores resultados en cuanto a los resultados de desigualdades educativas se refiere. Especialmente, Hong-Kong y Macao presentan unos niveles de desigualdad social significativamente inferiores a la media de los países de la OCDE, quedando patente la importancia dada en estos sistemas educativos de que el nivel socioeconómico no sea un condicionante de resultados educativos.

Por último, una de las características más relevantes de los sistemas educativos asiáticos es el porcentaje de alumnos de nivel socioeconómico bajo que obtienen altos resultados. En todos los casos analizados, el porcentaje de alumnos resilientes es superior a la media de la OCDE; cabe destacar los casos de Shanghái y Hong-Kong, donde el porcentaje de estos alumnos es más del doble de los que encontramos en el conjunto de la OCDE. Esto es una nueva muestra del bajo impacto que tiene el estatus socioeconómico de los alumnos en sus posibilidades de lograr éxito académico.

En conclusión, no podemos hablar de un modelo asiático homogéneo, tanto en lo que se refiere al éxito educativo como en las desigualdades en educación, aunque estos resultados abren la puerta al estudio del impacto de los elementos contextuales en los sistemas educativos asiáticos, que ayuden a comprender las dinámicas educativas propias de estos países.

Referencias bibliográficas

- BRAY, M. 2009. Confronting the shadow education system: What government policies for what-private tutoring? Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- CHENG, K.; WONG, K. (1996). School effectiveness in East Asia. Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-49.
- CHENG, Y.C. (2005). «Globalisation and education reforms in Hong Kong: paradigm shifts». En: J. Zajda (ed.): *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, 165-187. Holanda: Springer.
- ELLIOTT, J.; GRIGORENKO, E.L. (2007). Editorial: Are western educational theories and practices truly universal? *Comparative Education*. Vol. 43, No. 1, February 2007
- GAO, F. (2010) A comparative analysis of the meaning of model minority among ethnic Koreans in China and the United States. *Comparative Education*. Vol. 46, No. 2, May 2010.
- GREEN, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- KUAN, P.-Y. (2011) Effects of Cram Schooling on Mathematics Performance: Evidence from Junior High Students in Taiwan *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 3. August 2011.
- LIU, Y.; DUNNE, M. (2009) Educational reform in China: tensions in national policy and local practice. *Comparative Education* Vol. 45, No. 4, November 2009.
- NIU, W. (2007) Western influences on Chinese educational testing *Comparative Education* Vol. 43, No. 1, February 2007
- OECD (2010a). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in Reading, Mathematics and Science. Vol. I. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010c): PISA 2009 Results Overcoming Social Background: Equity in Learning opportunities and Outcomes. Vol. II. Paris: OECD Publishing.
- SENGA, Q.K; KEUNG, H.K.; CHENG, S.K. (2008) Implicit theories of creativity: a comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare* Vol. 38, No. 1, January 2008.

- SILOVA, I. (2010) Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications *Compare*. Vol. 40, No. 3, May 2010.
- WOESSMANN, L. (2003). Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies on Student Performance. *IZA Discussion Paper*, 745.
- WONG, J.L.N. (2010) Searching for good practice in teaching: a comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare* Vol. 40, No. 5, September 2010.
- YANG, R. (2011) Educational research in Confucian cultural contexts: reflections on methodology. *Comparative Education*. Vol. 47, No. 3, August 2011
- ZHANG, Y.; KAO, Z; HANNUM, E. (2007) Do Mothers in Rural China Practice Gender Equality in Educational Aspirations for Their Children? *Comparative Education Review*, vol. 51, no. 2
- ZHAO, H.; AKIBA, M. (2009) School expectations for parental involvement and student mathematics achievement: a comparative study of middle schools in the US and South Korea. *Compare* Vol. 39, No. 3, May 2009.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ASIA: ATRAER Y RETENER A LOS MEJORES DOCENTES

Pre-service teacher education in Asia: attract and retain the best teachers

Jesús Manso

e-mail: jesus.manso@uam.es

Eva Ramírez Carpeño

e-mail: evaramail@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN : En las últimas décadas son cada vez más numerosos los estudios que han confirmado la importancia del docente como elemento imprescindible en la mejora de la educación siendo su formación inicial, y los elementos que la acompañan, un primer periodo de especial relevancia. Por otro lado, las evaluaciones internacionales realizadas en los últimos años han puesto de manifiesto un claro desarrollo en el rendimiento de los estudiantes de determinados países asiáticos. Siendo conscientes de estos dos fenómenos y teniendo en cuenta las modificaciones llevadas a cabo en las políticas educativas de la formación inicial del profesorado de nuestro contexto nacional, parece significativo estudiar con profundidad cuales son los elementos más destacados del conjunto de los países, o regiones económicas asiáticas, cuyo sistema educativo consigue los mejores resultados en el último informe PISA de la OECD. La realidad de estos países nos invita a realizar una reflexión crítica sobre nuestro sistema actual de formación inicial del profesorado para poder colaborar en su mejora continuada e, igualmente, en el progreso del rendimiento de nuestros estudiantes.

Palabras clave: Política educativa, Formación inicial, Formación del profesorado, Asia.

ABSTRACT : In last decades, many studies have been focused on teachers as an essential element to improve the quality of education. Therefore, pre-service training, and accompanying elements, is the most important first moment in the career of teachers. Furthermore, recent international assessments highlight a clear development in the performance of student from certain Asian countries. If we consider these two facts and the reforms made in the educational politics in our national context, it would seems significant to study what are the most important factors in select Asian countries, or economic regions, whose educational systems get the best results in the latest OECD PISA report. The reality of these countries invites us to reflect about our current system of pre-service teacher education. All these ideas aim to collaborate in a progressive improvement of our system and in the achievement of our students.

Key words: Educational policy, Pre-service training, Teacher education, Asia.

Fecha de recepción: 2-IX-2011

Fecha de aceptación: 14-IX-2011

1. Introducción

Los resultados educativos de algunas regiones del continente asiático en pruebas de reconocido prestigio, como las del último informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD¹, 2010a), hacen necesaria una mirada pausada de las diferentes políticas educativas que en estos países² se están desarrollando.

Desde que se reconociera la estrecha relación entre el nivel de educación de un país con el PIB por habitante en ya estudios clásicos como el de Denison de 1967 y más recientes como los de Neira y Guisán (2001) y Guisan (2008), cada vez resulta de un mayor interés conocer las actuaciones que están llevando a cabo, en las últimas décadas, las economías en crecimiento continuado.

Concretamente, en el estudio reciente de Guisán (2009) se muestra el desarrollo cada vez más estable de economías asiáticas entre las que encontraríamos a Hong-Kong, Japón y Corea del Sur. Y respecto a los dos gigantes asiáticos, China e India, este mismo estudio informa que también están mejorando sus indicadores socio-económicos.

Teniendo en cuenta esta información, hemos considerado necesario seleccionar países asiáticos destacados tanto por sus economías como, y especialmente, por sus resultados positivos en el ámbito educativo medidos por el rendimiento de sus alumnos.

De esta manera, los países finalmente elegidos para su estudio han sido Shanghái (China), Corea del Sur, Hong Kong (China), Singapur y Japón, cuyos elementos geopolíticos generales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de elementos geopolíticos de los países seleccionados

	Extensión (km ²)	PIB per cápita (\$)	Habitantes (millones)	Sistema político
China	9.650.000	4.400	1.340	República socialista en régimen unipartidista (Partido Comunista)
Shanghái	6.350	11.100	23	
Hong Kong	1.100	31.600	7	
Corea del Sur	100.000	20.600	49	Democracia presidencialista
Japón	378.000	43.700	128	Monarquía Parlamentaria
Singapur	700	43.900	5	República Parlamentaria
España	505.370	30.700	46	Monarquía Parlamentaria

Fuente: elaboración propia

Si bien a lo largo del estudio Shanghái y Hong Kong se encuentran definidos como territorios independientes, ambos forman parte de la República Popular China: cuarto país más grande del mundo en extensión y cuya capital administrativa es Pekín. Sin embargo, Shanghái está considerada como la capital económica

¹ De sus siglas en inglés *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

² A lo largo de este capítulo se utilizará el término «países» para referirnos a los diferentes estados o regiones asiáticas sobre las que se basa el desarrollo del texto. De esta manera, a pesar de incluir a Hong-Kong y Shanghái como parte de los escenarios políticos sobre los que se centra el análisis, se utilizará en momentos puntuales el término países incluyendo también estas regiones del estado chino.

de China: cuenta con el mayor puerto de mercancías del mundo y es la ciudad más poblada del país. Hong Kong, por su parte, formó parte de las colonias inglesas hasta 1997, momento en el que adquirió la condición de región administrativa especial, lo que se traduce en un sistema administrativo y judicial independiente.

Los otros países asiáticos elegidos, suponen potencias con un alto desarrollo económico. Corea del sur contó con una de las economías de más rápido crecimiento del mundo entre 1960 y 1990, al igual que Singapur, a pesar de ser el país más pequeño del sudeste asiático; ambos países, junto a Hong Kong y Taiwán, forman los denominados «cuatro tigres asiáticos». Por su parte, Japón, consolidado como una de las mayores potencias mundiales, se sitúa el tercer país con mayor fuerza económica (por detrás de China y EEUU).

En lo que respecta al ámbito educativo, tal y como se muestra en la tabla 2, estos 5 países asiáticos se encuentran situados entre los 8 mejores del mundo según el último informe PISA 2009.

Tabla 2. Rendimiento de los estudiantes en los mejores países según informe PISA 2009

	Comprensión lectora	Matemáticas	Ciencias
1. Shanghai (China)	556	600	575
2. Corea del Sur	539	546	538
3. Finlandia	536	541	554
4. Hong Kong (China)	533	555	549
5. Singapur	526	562	542
6. Canadá	524	527	529
7. Nueva Zelanda	521	519	532
8. Japón	520	529	539
Media de la OECD	493	496	501
33. España	481	483	488

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2010a)

Junto con el informe PISA, que nos informa de los rendimientos académicos de los alumnos en los diferentes países participantes en el estudio, el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) es la otra gran fuente que confirma el criterio para la selección realizada en este artículo de los países asiáticos, en concreto, en lo relativo a la formación inicial del profesorado.

El informe McKinsey concluye con tres aspectos que comparten los sistemas educativos «exitosos». De estos tres elementos, los dos primeros hacen referencia directa a la profesión docente: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia y, 2) desarrollarlas hasta convertirlos en profesores eficientes. Especialmente el primero de ellos justifica la importancia de la formación inicial del profesorado ya que pone de manifiesto que la selección y atracción a la profesión docente es un factor imprescindible para la mejora del rendimiento académico.

A esta misma conclusión ya había llegado dos años antes la misma OECD cuando publicó el informe en el que concluye indicando que atraer a personas cualificadas a la profesión docente y motivarlos en su trabajo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación (OECD, 2005).

En nuestro contexto nacional se hace especialmente importante desarrollar un periodo de formación inicial del profesorado cada vez más eficaz. Debemos ser conscientes que ya en el año 2001 el Consejo de Europa indica que «aproximadamente la mitad del personal docente tiene 40 o más años de edad, y el 20% se jubilará en los próximos diez años. (...) las consecuencias que se derivan para la formación y la contratación de profesores son muy graves, especialmente si eso se asocia a la dificultad que tienen algunos países para atraer a personas cualificadas» (Consejo de Europa, 2001).

Además, hay que tener en cuenta la importante oportunidad que está suponiendo para nuestro país la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el desarrollo definitivo de la LOE en España. En relación al periodo de formación inicial de docentes de la educación básica ha supuesto, por un lado, que desaparezcan las Diplomaturas de Magisterio de tres años y se transformen en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, que se comience a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS posterior a la realización de un Grado de disciplinas específicas. La elaboración de la LOE de forma simultánea con la LOMLOU (2007) y la implantación del EEES, entre otros factores, han permitido este cambio que debe ser aprovechado si pensamos en la mejora de la educación. Por esta razón, resulta fundamental realizar un adecuado diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de estas nuevas titulaciones (Valle y Manso, 2010).

Poder aprender de escenarios excelentes situados, en este caso, en el ámbito asiático nos resulta especialmente interesante ya que nos permitirá reflexionar sobre nuestro propio sistema de formación inicial de maestros y profesores tomando como ejemplo las políticas educativas desarrolladas sobre diferentes elementos de los países asiáticos exitosos.

Para la consecución de la finalidad del artículo se propone una exposición descriptiva de los principales elementos que definen un buen periodo de formación inicial del profesorado acompañada de la correspondiente interpretación crítica de los autores. Terminaremos con unas conclusiones que nos permitan trasladar los aprendizajes surgidos del estudio de los países asiáticos estudiados a nuestra realidad nacional permitiendo igualmente al lector realizar sus propias interpretaciones críticas.

2. Buena condición laboral inicial y continua

A pesar de que investigaciones como las realizadas por la profesora Darling-Hammond (2000, 2005) ponen de manifiesto que la calidad de la formación de los profesores es un elemento especialmente importante para la mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, también reconoce la relevancia de las condiciones económicas y su desarrollo para la atracción de los mejores candidatos a la profesión docente.

Si además tenemos en cuenta los ya citados informes de McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) y de la OECD (2005) que coinciden en indicar la importancia

de atraer y retener a los mejores candidatos, parecería necesario tener muy presente tanto las condiciones laborales (y económicas) que favorecen una atracción hacia la docencia de mejores profesores como el diseño de una carrera profesional que asegure su permanencia.

2.1. ¿Cuestión de salario inicial?

No es casualidad que de las 5 regiones que mejor pagan en el inicio de la profesión a sus docentes, en comparación con el salario medio de su población, 3 de ellas sean asiáticas: Corea del Sur, Hong-Kong y Singapur. Parece adecuado pensar que un «ingrediente esencial para lograr que las personas indicadas se interesen por la docencia es ofrecer buena paga inicial. Todos los sistemas con alto desempeño (...) pagan salarios iniciales iguales o superiores al promedio de la OECD con relación al PIB per cápita de sus respectivos países» (Barber & Mourshed, 2007, pp. 31).

Especialmente relevante es el caso de Corea del Sur en donde el salario inicial se situaba, en el 2007, en el 141% del PIB per cápita. En los últimos años, el salario del docente continúa ascendiendo situándose el porcentaje salarial medio con respecto al PIB per cápita del país en el 214% (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Del mismo modo, el salario inicial del territorio de Hong Kong, que se situaba en torno al 97% del PIB per cápita en el año 2007, ha ascendido considerablemente según los datos del último informe McKinsey (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010) hasta alcanzar el 166% del PIB per cápita.

En contraste al progreso salarial de Corea del Sur y Hong Kong, los docentes de Singapur no han visto incrementado su salario en los últimos años. En el año 2007, su salario inicial se situaba por encima de la media de los países de la OECD y era similar a la media de su población. Sin embargo, en estos años se han visto incrementados significativamente el salario medio de la población pero no así el de los docentes, de tal forma que su salario se sitúa en el 83% del PIB per cápita.

Shanghái difiere con respecto a las situaciones ventajosas de estos países tanto en su evolución como en la situación actual del docente. Los salarios no son excesivamente altos, y según algunos autores como Gang y Meilu (2007), en algunas escuelas, especialmente en las escuelas rurales, los maestros reciben su salario tarde. Esta realidad obliga a muchos profesores a compaginar varios trabajos, o a optar por cambiar de ocupación. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la República Popular China (1993), consciente de estas circunstancias, comienza a modificarlas al aprobar la Ley de Profesores de la República Popular China. En ella establece, en el artículo 25, que el salario medio de los profesores no debe ser inferior o debe ser superior al de los trabajadores del estado, y deberá ser aumentado de forma gradual.

En relación a la situación económica del docente, no se puede obviar que no sólo es relevante el salario inicial, sino que el previsible aumento de los ingresos también influye en la elección de una profesión y, por lo tanto, en el perfil de los

candidatos. Este sería el caso de Japón donde la evolución del salario es relativamente rápida. El salario inicial de sus docentes es de 27.545 dólares, lo que equivaldría al 81% del PIB per cápita del país, tras 15 años de enseñanza se puede alcanzar el 143% del PIB per cápita y se puede llegar a un salario máximo del 180% (OECD, 2010b).

Según datos de la OECD (2007a) la media de aumento en el salario de sus países tras 15 años en la profesión era del 1,30% anual. Mientras que los países asiáticos que se incluyen en dicho informe presentan un porcentaje superior a esta media. Concretamente, Corea del Sur ofrece un aumento del 2,33% y Japón un incremento del 1,56%.

Y es que en la mayoría de los países el desarrollo salarial está íntimamente relacionado con un adecuado diseño y reflexión acerca del desarrollo profesional docente. Cuestión que a pasamos a desarrollar a continuación.

2.2. ...¿y el desarrollo de la carrera profesional?

A pesar de la reconocida importancia del salario inicial para la atracción hacia la profesión docente, ésta no es suficiente sin la coordinación con políticas que permitan un adecuado desarrollo profesional progresivo, incentivado y reconocido: aspecto especialmente importante para retener a los buenos candidatos.

En el caso de los territorios estudiados de China en los últimos años, se ha desarrollado un sistema global de promoción e incentivos. La carrera profesional del docente es evaluada de forma externa al centro en varios niveles simultáneamente: local, provincial y nacional. Pero el elemento más innovador de este sistema, ya que esta misma práctica está extendida cada vez en un mayor número de países, reside en que no se valora exclusivamente la experiencia profesional sino que los méritos se basan también en el grado de adquisición de competencias docentes en el periodo de evaluación de su función profesional (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

En Shanghái la evaluación provincial y local se realiza cada 3 años, mientras que la nacional se lleva a cabo cada 5 años. Durante estos periodos, los docentes forman parte de equipos de trabajo que estudian cuestiones pedagógicas de su materia para mejorar el rendimiento escolar. En un principio, los docentes inexpertos son tutorizados por buenos profesores expertos hasta que adquieren el rango de *Famous teacher*.

Esta es una de las posiciones más relevantes en el desarrollo del docente ya que es en ese grado en el que deben comenzar a tutorizar a otros profesores noveles, programar reuniones quincenales, crear talleres de desarrollo curricular y profesional en los que participen otros profesores del distrito... (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). Estas responsabilidades y confianza que otros profesionales depositan en el *Famous Teacher* hacen del docente con experiencia y con mayor formación una figura más valorada desde el punto de vista social e igualmente motivado en lo personal. Focalizar el protagonismo en buenos profesores con

experiencia a los que se reconoce su labor, es probablemente una de las claves del éxito de muchos sistemas educativos.

No es China el único país asiático que dirige sus políticas educativas hacia el desarrollo profesional docente. Corea del Sur fomenta la implicación de sus docentes con programas orientados principalmente hacia la investigación, por escuelas o por áreas, de maestros de distintos centros. Para ello, existen subvenciones para los colegios o grupos de profesores, que elijan un proyecto de investigación. Finalmente el resultado de estos proyectos es publicado y compartido entre docentes de otros centros (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010 y OECD 2002).

La participación en estos proyectos de investigación se premia con incentivos y promociones, lo que anima a los docentes a involucrarse en prácticas de investigación e innovación educativa. Esta implicación ofrece la posibilidad de mejorar tanto el desarrollo profesional del docente como el conjunto del sistema educativo.

En el caso de Singapur, el sistema contempla la diversificación de especialidades y la creación del mismo número de niveles dentro de cada una de ellas. De esta manera, tras trabajar durante 3 años en aula, un docente puede elegir tres trayectos diferentes: el de *liderazgo*, que incluye responsabilidades de gestión de centro pudiendo llegar a alcanzar el puesto de director; el de *especialista*, donde el docente se especializa en diseño curricular, tutoría, psicología educativa o evaluación e investigación educativa; y el de *docente en aula*. Estos tres trayectos, pueden alcanzar ingresos salariales muy similares, en función de los distintos niveles profesionales (PREAL, 2010).

Además, el desarrollo profesional de los docentes singapurenses se ve incrementado en función de competencias que demuestren haber adquirido ante un grupo de expertos de su propio centro, el cual entrega un informe sobre su trabajo a órganos institucionales regionales. El resultado de la evaluación puede conllevar un aumento de nivel de los que hay un total de tres: *senior teacher*, *master teacher* y *master teacher of level 2*. El aumento de nivel supone, al igual que en el caso de China, el incremento salarial y de responsabilidades (PREAL, 2007).

Por último, también en Singapur, se ofrecen incentivos por implicación docente, llamados pagos por desempeño. Estos incentivos pueden alcanzarse de dos formas: mediante colaboraciones en equipos docentes que hagan aportaciones en sus escuelas y mediante implicaciones individuales. En el caso de los incentivos individuales, tras ser examinados por un grupo de expertos, los docentes podrán recibir anualmente una cantidad estipulada entre la mitad y tres veces su sueldo (PREAL, 2010).

3. Selección de los mejores candidatos

Junto a una atracción hacia la profesión docente se hace necesario que los candidatos que finalmente lleguen a ejercer la profesión sean los mejores. Para ello, hay dos momentos esenciales relacionados con el periodo de formación inicial: el relativo al acceso a los estudios que capacitan para la docencia y el mo-

mento posterior a estos estudios que determinan definitivamente la incorporación de los candidatos al ejercicio profesional docente.

3.1. ¿Comenzar seleccionando desde el principio?...

En los países incluidos en este artículo encontramos un primer nivel de acceso al periodo de formación inicial de carácter nacional y un segundo en el que cada universidad tiende a completar la selección según sus propios criterios. Esta segunda etapa, en ocasiones, incluye la nota media del expediente junto con una entrevista personal y otras pruebas de acceso adicionales.

Como elemento extraordinario, existen también políticas educativas estatales encaminadas a seleccionar a los candidatos necesarios para cubrir las ofertas del mercado laboral aumentando el elemento competitivo en la selección. Este sería el caso de países como Corea del Sur y Hong Kong, donde el gobierno ejerce su competencia reguladora para limitar la cantidad de aspirantes en la oferta de cursos de capacitación de docentes (Barber & Mourshed, 2007). Reduciendo la posibilidad de ingreso, aumenta el perfil de los candidatos y el prestigio de la profesión docente.

En la primera etapa, contemplada a nivel estatal, todos los países seleccionados realizan una prueba de acceso a sus futuros estudiantes. Sus características difieren en cada país, e incluso entre regiones de un mismo estado. Este es el caso de China donde desde 2004 las pruebas de acceso de 11 provincias son determinadas por las autoridades locales; encontrando diferencias entre regiones como Shanghái, Pekín o Jiangu (OECD, 2009).

En China, la prueba de acceso a los estudios superiores, conocida como *Gao Kao*, tiene un gran peso en la selección de los futuros docentes. Existen varios formatos, dependiendo de la provincia. Esta evaluación se realiza en Chino Mandarín, y por lo general, consta de tres pruebas obligatorias, que incluyen matemáticas, chino y lengua extranjera, y una o más pruebas optativas, dependiendo de la provincia. En las áreas optativas, se elige entre física, química, biología, política, historia o geografía (Jia, 2009).

Al contrario que en China, donde el tipo de examen difiere según las localidades, en Singapur, Corea del Sur y Japón existe un único proceso de selección a nivel nacional.

En el caso de Singapur, esta prueba de acceso se realiza de forma conjunta por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación e incluye no sólo cuestiones relativas a la nota del expediente académico sino también otros tipos de logros y aptitudes como las habilidades de comunicación o la motivación hacia la docencia. Aunque lo más relevante de este conjunto de pruebas es que permite, tal y como se muestra en el gráfico 1, una selección muy exigente desde antes de comenzar los estudios que capacitan para el ejercicio profesional docente.

Gráfico 1. Selección inicial de docentes en Singapur



Fuente: Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007, 26).

En Corea del Sur, la prueba de acceso, llamada *College Scholastic Aptitude Test* (CSAT) es la única prueba escrita que deben realizar los futuros docentes. Esta prueba escrita incluye 5 secciones³, una entrevista personal, pruebas físicas, exámenes prácticos, test de personalidad, recomendaciones...

A pesar de que las universidades no están autorizadas para realizar otras pruebas escritas exclusivas de la universidad, éstas sí pueden valorar, además de los resultados del CSAT, el expediente académico o las cartas de recomendación. También el peso del expediente académico puede variar según los criterios de cada institución formadora. Por lo tanto, pueden decidir el peso del CSAT, e incluso el peso de cada una de las pruebas realizadas, dependiendo de a qué área le otorgue mayor importancia (OECD, 2006).

A pesar de unos y otros mecanismos, lo que se pone de manifiesto es que en los países con mejores resultados educativos, la selección inicial de sus profesores es exigente. Así se demuestra en el caso de Singapur, en el que tan sólo 1 de cada 8 postulantes es aceptado como docente. Por su parte, en el caso de Hong-Kong todos los seleccionados se encuentran en el 30% superior del conjunto de los estudiantes universitarios y en Corea del Sur este porcentaje se hace mucho más exigente, encontrándose los seleccionados en el primer 5% (Barber & Mourshed, 2007).

3.2. ... ¿hay más o mejores momentos para seleccionar?

No es posible diseñar un adecuado procedimiento de selección de profesorado que no incluya las políticas relativas a la incorporación definitiva de los aspirantes, una vez capacitados, al ejercicio docente real.

³ Entre las que encontramos: coreano, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y una segunda lengua (normalmente inglés).

Tal y como se muestra en la tabla 3, los países que requieren de una certificación y un examen para acceder a la profesión docente son Japón y Corea del Sur, mientras que Shanghái realiza un examen final.

Tabla 3. Certificación y examen de acceso a la profesión docente

	Test o Examen de acceso a la profesión	Certificación/Titulación
Shanghái	Sí, al término de la formación	Sí
Hong Kong	No	No requerida
Japón	Sí, acceso al empleo	Sí
Singapur	No	Sí
Corea del Sur	Sí, acceso al empleo	Sí

Fuente: elaboración propia a partir de Ingersoll (2007)

Hong Kong y Singapur son los dos únicos países que no examinan a sus futuros docentes antes de su acceso laboral debido a que, como vimos en el subapartado anterior, su principal y exigente restricción se hace en el momento previo al acceso de los estudio de capacitación docente. De esta manera, en países como Singapur se asegura una salida profesional eficaz: los docentes son seleccionados y empleados por el Ministerio de Educación antes de comenzar su capacitación docente obteniendo, en el momento de su graduación, la garantía de un empleo y un salario.

No obstante, también en Singapur, antes de la contratación definitiva se realiza una entrevista personal en la que se valoran aspectos como la vocación, las habilidades de comunicación, la creatividad y el espíritu innovador, la confianza, las cualidades de liderazgo o la posibilidad de ser un buen modelo a seguir para los estudiantes (Tan et al., 2007).

En el caso de Shanghái, han de presentarse a un test o examen final para acceder a la titulación exigida. El examen que deben superar incluye una prueba de Chino Mandarín, del que sólo pueden fallar un 20%, y cuatro pruebas de pedagogía, psicología, metodología y habilidades o capacidades de enseñanza. Las tres primeras se realizan de forma escrita y la última de forma práctica. En ella el docente debe demostrar tener conocimientos sobre la materia específica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la gestión del aula... Una vez superada la prueba, un docente chino puede solicitar un certificado académico. Tras la obtención del mismo podrá ser seleccionado de forma local por las escuelas, ya que no existe un examen unificado de acceso laboral (Gang & Meilu, 2007).

En Corea del Sur y Japón, el acceso al mundo laboral está establecido mediante una prueba de acceso similar al sistema español. La competitividad de dicha prueba está relacionada con la oferta y la demanda de empleo, y a su vez con el atractivo de la profesión. En Japón, donde en los últimos años el número de solicitudes para ejercer la docencia se ha multiplicado por 10 cada región del país establece una fecha al año para la realización de la prueba de selección. El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología anima a las localida-

des a no centrarse exclusivamente en pruebas escritas. Por este motivo, en la mayoría de ellas se realizan dos fases de pruebas. La primera consiste en un examen escrito sobre las habilidades necesarias para convertirse en docente. En caso de superarlo, una segunda prueba analiza las capacidades prácticas de los solicitantes y una entrevista. Aquellos que pasan dichas pruebas, se convierten en docentes de la localidad (OECD, 2004).

El sistema japonés estipula un proceso de selección que incluye una serie de pruebas en función de la administración regional. Las materias del examen escrito suelen centrarse en teoría de la pedagogía y metodología, orientación y consejo para los estudiantes, materias específicas, legislación y regulaciones, sistema de administraciones y gestión escolar. Una vez superadas estas fases, los datos de los docentes son enviados a las administraciones locales como responsables últimas de la contratación de estos docentes. Al ser contratos de la misma localidad, los profesores rotarán entre las escuelas de la misma administración cada siete u ocho años (Fujita, 2007).

4. Diseño de buenos planes en la formación inicial

Entre la selección previa a los estudios que capacitan para la profesión docente y el acceso al ejercicio profesional real, se desarrollan unos planes de estudio diseñados para que los futuros docentes comiencen a adquirir, en mayor o menor medida, las competencias propias del ejercicio profesional. Distintas instituciones diseñan diferentes planes de formación y en diversos periodos de tiempo. Debido a esta disparidad, hemos considerado necesario centrarnos en el análisis de las características generales de los planes de estudio de las instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado, exclusivamente, de nivel universitario⁴.

En relación a la duración de los distintos planes, y ya que la mayoría de los territorios asiáticos exigen cierta certificación académica para ejercer la profesión, es relevante señalar que esta titulación se obtiene, por lo general, tras una formación que dura entre 2 y 4 años, tras finalizar la Educación Secundaria. Las excepciones a este diseño se encuentran en China (Hong Kong y Shanghai).

Una de las diferencias de Hong Kong radica en que no existe la obligación de obtener una titulación específica para practicar la docencia. Aún en estas circunstancias el 66% de los maestros de educación infantil, y el 90% de los docentes de secundaria, han obtenido la titulación de grado, e incluso superior (Ingersoll, 2007).

A pesar de este evidente déficit en el sistema chino en lo relativo a las políticas reguladoras de la formación inicial, encontramos en Hong Kong una particularidad especialmente importante relacionada con la creación de rutas alternativas.

⁴ Cabe indicar a este respecto que en algunos países estudiados no solamente las universidades forman a los futuros maestros y profesores. Existen otras instituciones tales como escuelas normales. Este es el caso de China en el que para ejercer la docencia en los niveles de infantil y primaria es suficiente con que los candidatos desarrollen unos estudios de secundaria en las escuelas secundarias de profesores. A pesar de todo ello, en este apartado se desarrollan los diseños de formación de profesores exclusivamente en instituciones universitarias.

De esta manera, en sus universidades se pueden encontrar estructuras tanto consecutivas, donde se forman en una materia específica y en pedagogía en períodos de tiempos diferentes, como concurrentes, en las que dicha formación se organiza de forma simultánea (Chan Lai, 2007).

Una vez enmarcado el periodo de formación, se deben estipular qué materias se impartirán y qué peso se otorgará a cada una de ellas. En relación a esta cuestión podemos afirmar que comparten ciertos requisitos. Entre ellos, el hecho de que la formación en áreas específicas debe ser complementada con conocimientos en pedagogía para poder optar a la titulación de docente. Es decir, los 5 países asiáticos forman a sus docentes en qué enseñar y en cómo enseñarlo.

Sin embargo, al analizar de forma más detallada el desarrollo del periodo de formación inicial, podemos observar que existen diferencias entre cada uno de los países. E incluso, en algunos casos, como el de Corea del Sur, los diseños curriculares son definidos según las instituciones de formación de una misma región.

En el trabajo realizado por Ee-gyeong Kim (2007), el autor presenta una investigación en relación a los planes de estudio en Corea del Sur. De este modo, se indica que el diseño de los estudios en las universidades coreanas se caracteriza por una organización muy flexible del currículo. El ejercicio de la autonomía por parte de las universidades coreanas se expresa de manera especialmente significativa en lo relativo a los repartos de créditos entre las diferentes materias que constituyen el plan de estudio. De esta manera de 6 a 60 créditos de educación general, entre 52 y 120 créditos de materias específicas, de 6 a 21 créditos de pedagogía general, entre 42 y 108 créditos de áreas específicas de pedagogía y materias específicas, y entre 3 y 5 créditos de *Practicum*.

En relación a las horas de formación necesarias, aproximadamente el 60% de las escuelas de profesores, estipulan programas de formación de 140 créditos⁵, el 30% exigen programas de 150 créditos, y el otro 10% varía la duración de la formación entre los 130 y los 140 créditos.

Encontramos una estructuración diferente en Singapur, donde los docentes pueden acceder a la profesión mediante diferentes titulaciones, al obtener un grado en Arte o en Ciencias, un Diploma de Postgrado en Educación o un Diploma en Educación. Estas rutas alternativas también afectan a la estructuración curricular. Independiente a la ruta de acceso, se ha diseñado un modelo que facilite la correlación entre la práctica y la formación, por lo que el *Practicum* representa un mayor porcentaje en el conjunto de la formación. El peso de las áreas se distribuye de la siguiente forma: 20% en estudios de educación general, 50% en materias específicas del currículo, 5% en lenguaje y dialéctica y 25% en las prácticas docentes (Tan et al., 2007).

También en Japón, los futuros docentes deben haber cursado los créditos obligatorios en materias específicas, en pedagogía y en orientación, y realizar un

⁵ En Corea del Sur, 1 crédito equivale a 16 horas de clase presencial. De esta manera lo equivalente a 240 ECTS (propios de las titulaciones de magisterio en España) serían 150 créditos coreanos.

periodo de prácticas. La organización de créditos difiere dependiendo de la titulación a la que se accede. El programa se diseña para profesores de Primaria, con 8 créditos⁶ de materias específicas, 41 créditos de pedagogía y orientación y 10 créditos adicionales para el conseguir una licenciatura. Para los docentes de Secundaria, los créditos a cursar se dividen en 20 de materias específicas, 31 de pedagogía y orientación y 8 créditos optativos entre ambas. En el caso de los docentes de Bachillerato, 20 créditos de materias específicas, 23 en pedagogía y orientación y 16 optativos entre ambas. Si bien, toda formación incluye, además de los créditos específicos en función de la etapa, de 8 créditos de Educación Física, Constitución Japonesa, Comunicación en una lengua extranjera y Literatura (Fujita, 2007).

4.1. Practicum e inmersión en la realidad profesional, ¿clave de la formación docente?

Más allá del reparto de créditos en materias eminentemente teóricas, las prácticas en ambientes escolares son el principal complemento a la formación de los docentes. Este contacto directo con su futuro mundo laboral, ayuda al docente a superar miedos iniciales, a conocer los procedimientos reales de una institución educativa, le da la oportunidad de poner en práctica metodologías y actividades, y conocer a docentes con experiencia con los que intercambiar ideas, opiniones y aprendizajes.

En todos los sistemas asiáticos elegidos, se contempla dentro de los planes de formación del profesorado la realización de prácticas. En la mayoría de los países, éstas se distribuyen entre las realizadas durante la formación en la universidad, *Practicum*, y, un segundo momento, al término de la formación, el periodo de inducción en el ámbito escolar. Este sería el caso de Shanghai, Hong Kong, Singapur, Japón y Corea del Sur en el caso de la formación de docentes de Educación Secundaria⁷. En general, los periodos de *Practicum* universitario son bastante reducidos, aunque se ven en parte recompensados por el periodo de prácticas de inducción.

En Japón, el período de prácticas durante la formación tiene una duración de 3 semanas, y los docentes de las escuelas de Primaria y de Secundaria, deben complementarlo con una semana de formación en primeros auxilios (Fujita, 2007).

En el caso de Singapur, tal y como adelantábamos anteriormente, este periodo supone un 25% del total de la formación del docente. La duración de cada programa oscila entre 1 y 10 semanas, y se realizan bajo la tutela de un docente o un grupo de profesores, además de un guía de la facultad (Tan et al., 2007).

El *Practicum* en Corea del Sur para los docentes de la etapa de Primaria se lleva a cabo de una forma muy sistematizada, y durante extensos periodos de

⁶ En Japón, 1 crédito equivale a 30 horas de clase presencial. Por lo que la equivalencia de 240 ECTS serían 80 créditos japoneses.

⁷ No así en el caso de docentes de Educación Primaria, en el que no se realizan prácticas tras formación en todos los países.

tiempo con una gran variedad de programas. Incluyendo actividades de observación, participación, enseñanza directa en clases o trabajos de planificación, entre otras. El tiempo medio invertido en las prácticas es de 4 semanas para los docentes de Secundaria, y 6 semanas para los docentes de Primaria, otorgando entre 3 y 5 créditos (Kim, 2007)

En el caso de los periodos de inducción, también existen numerosas diferencias. La duración de este periodo difiere en estructuración, actividades a desarrollar y duración. En el caso de Corea del Sur la duración media es de 7 meses mientras que en el caso de Japón incluye todo un curso escolar.

En Shanghái, la inducción se caracteriza por su alto grado de organización, planteándose como una de las más sistemáticas. En ella, los profesores se benefician de la figura de un tutor, y asisten a reuniones de formación con otros docentes principiantes, con los que intercambian impresiones, intereses, dudas y procedimientos. La formación obligatoria es de 30 horas, y gira en torno a la ética educativa y profesional y teoría de la enseñanza y la educación. Además pueden acudir a formación sobre habilidades a desarrollar propias de la profesión docente (Schwille y Dembélé, 2007).

También en Japón, se ha incluido la figura de un tutor o entrenador de apoyo a los docentes durante su primer año, con el que pueden reunirse hasta dos veces a la semana. El objetivo de dicho año es fomentar el desarrollo de las habilidades prácticas. El período de prácticas es de 12 meses e incluye conferencias, participación en grupos de discusión y seminarios, o visitas a otros centros. Por último, al término del primer año, el Ministerio de Educación recomienda la realización de un proyecto de investigación a todos los docentes principiantes (PREAL, 2006; OECD, 2007b). Este sistema asegura y facilita que los docentes inexpertos adquieran las competencias necesarias para desarrollar su trabajo.

En general, los periodos de inducción son especialmente importantes, si se desarrollan adecuadamente, debido a que permiten una contratación sobre la base de competencias docentes probadas y, a su vez, se termina por descartar a aquellos candidatos que no presentan las cualidades necesarias para desempeñar satisfactoriamente su profesión. Al finalizar el periodo de inducción programado, sistematizado y bien evaluado se consigue contratar a buenos docentes.

5. Conclusiones

Cada vez existen más investigaciones que subrayan la importante relación que existe entre el profesorado y el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, al mismo tiempo, también sabemos que no cualquier docente sirve para conseguir la mejora educativa.

Más concretamente se reconoce que los países con mayor éxito educativo, entre los que encontramos los 5 países asiáticos incluidos en este artículo, se caracterizan por ser capaces de diseñar e implantar medidas que les permitan tener entre sus docentes a los mejores candidatos.

Para conseguir un buen profesorado las políticas educativas deben favorecer medidas principalmente para atraer y retener a los más competentes ya que, en último término, existe la urgente necesidad de prestigiar una profesión esencial en la sociedad y que en muchos países sufre una baja consideración social.

A pesar de que ninguno de los países estudiados desarrolla un sistema completo de políticas educativas que en su conjunto asuman los elementos necesarios para conseguir el prestigio de la profesión docente, si que nos enseñan propuestas muy interesantes y diversas sobre las que conviene reflexionar desde nuestro propio sistema nacional.

Más concretamente, debemos ser conscientes que todo el proceso para llegar a ser un buen docente pasa necesariamente por un primer momento esencial: la formación inicial del profesorado y todos los elementos que la rodean.

La primera reflexión a considerar hace referencia a que la manera de desarrollar el periodo de formación en instituciones de educación superior es ampliamente diversa. Encontramos grandes diferencias en los planes de estudios, en su duración, en el peso de materias educativas con las disciplinares, modelos concurrentes y consecutivos, instituciones formadores,... El estudio de los países con mejores resultados educativos no evidencia una clara organización de esta fase de formación. Esto podría hacernos pensar que, sin negar la importancia del periodo de formación inicial en las instituciones superiores, ésta puede verse superada por la relevancia de otros factores tales como los procesos de selección (previos y posteriores a este periodo de formación), las condiciones laborales iniciales y continuas en la docencia,...

Y es que tal vez, no se trate tanto de delimitar con exactitud un número de créditos de unas u otras asignaturas, ni si quiera en unas u otras instituciones o, más aún, ni siquiera de la duración. Se trata, sobre todo, de favorecer la adquisición de unas competencias profesionales propias de los docentes.

En el paradigma del aprendizaje permanente, en el que actualmente nos encontramos, la formación teórica que reciban hoy los futuros maestros es posible que cambie en 10 años. Sin embargo las herramientas (competencias) que les permitan adaptarse continuamente a los cambios del mundo actual es el principal de los objetivos a conseguir mediante el diseño y puesta en marcha de la formación inicial del profesorado. Parece ingenuo pensar que por el simple hecho de que las actuales titulaciones de magisterio sean de 240 ECTS o 4 años, los futuros maestros vayan a desarrollar mejor su función docente que los que se formaron con una diplomatura de 3 años: es necesario que esta medida, que *a priori* parece positiva, se acompañe de otras políticas que en su conjunto tengan como objetivo la selección final de buenos docentes.

Siendo coherentes con esta idea, el *Practicum* sí que es un elemento que debe cobrar cada vez mayor importancia en el periodo de formación inicial. Si el concepto de competencia se relaciona con el desarrollo de una acción en un contexto real, el *Practicum* se transforma en el mejor escenario para la adquisición de las competencias docentes. La primera medida en nuestro país, aunque no suficiente,

pasaría necesariamente por aumentar el peso del *Practicum* en el periodo de formación inicial de los candidatos (MEPSyD, ANECA y CGCDL, 2009). En el caso de los países asiáticos hemos visto que también es un elemento a mejorar y, que al igual que en nuestro contexto, aunque se están dando pasos en esta línea de mejora, todavía habría que darle una mayor relevancia.

Otro elemento relacionado con las prácticas reales y que cada vez está teniendo más importancia en los debates de nuestro sistema educativo actual, tiene que ver con el periodo de inducción y, más concretamente, de cualificación en el lugar de trabajo. Como hemos podido ver en el artículo, este elemento ya es asumido en la inmensa mayoría de los países exitosos asiáticos. Especialmente significativo es el caso de Japón donde, tras la formación en las universidades, realizan un curso completo de prácticas tutorizadas que realmente ayudan a completar la formación inicial y la adquisición de competencias docentes.

En el caso de España, ya desde noviembre de 2010, existe un debate abierto en relación al denominado MIR educativo. Una propuesta aparentemente compartida por los partidos mayoritarios que sería muy deseable terminara concretándose en un acuerdo que permitiera la realización de un periodo de cualificación en el lugar de trabajo (previo a la obtención del título por parte de los futuros docentes) diseñado para terminar por confirmar a los mejores candidatos que se incorporarán definitivamente al sistema educativo.

Este momento no debería ser el primero en el que se realizara una selección. Como nos han enseñado algunos de los países estudiados, una fuerte exigencia en el momento previo de acceder a la formación inicial es el primero de los puntos en el que cabe estudiar la selección de quienes van a comenzar el proceso para convertirse en docentes.

Casos como el de Singapur, Hong-Kong y Corea del Sur ponen de manifiesto que esta medida favorece ampliamente el que sus docentes, al final del proceso, sean los mejores, evitando dificultades posteriores.

Por un lado, al formar a un menor número de personas seleccionadas de forma exigente, es más fácil obtener mejores resultados debido a la personalización en el proceso de formación, y con una menor inversión dado que en la inmensa mayoría las personas seleccionadas terminarán dedicándose a la docencia. Por otro lado, ajustar los candidatos a la oferta de trabajo permite una competencia que facilita la selección de los mejores. En último término, este sistema ayuda a prestigiar la profesión.

En cualquier caso, este procedimiento selectivo requiere también la suficiente flexibilidad para que ningún candidato que realmente sea adecuado quede fuera del sistema. Por esto, el proceso debe incluir varias pruebas en las que las entrevistas personales y los procedimientos cualitativos deben estar muy presentes. Además, la selección debe incluir varias vías de acceso a la formación inicial.

Por otro lado, esta fase tampoco puede ser la única pues tan sólo sirve para identificar unas primeras actitudes y aptitudes que deben desarrollarse a lo largo del

periodo de formación inicial. Por esto, el segundo momento de selección vinculado con el periodo de cualificación en el lugar de trabajo es igualmente importante.

Bajo estas condiciones de selección, no sólo se fomenta el reconocimiento de los docentes sino que se asegura el desarrollo de una sólida identidad profesional. En este aspecto podríamos tomar como referencia a países como Corea del Sur y Singapur, donde «las encuestas de opinión revelan que el público en general considera que los docentes realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión» (Barber & Mourshed, 2007, 35).

Todos estos procesos en su conjunto colaboran simultáneamente con la posibilidad de seleccionar a los mejores docente e igualmente con el objetivo de atraer a los candidatos más competentes. Pero para este último objetivo de atraer y retener a los mejores docentes también se hace necesario tener en cuenta los elementos que ponen en diálogo la imprescindible coordinación entre la formación inicial y la permanente del profesorado.

En este sentido, por ejemplo el salario inicial de los profesores en España es alto (en relación a la media del resto de profesiones y a la media de salario inicial de docentes de la OECD), por lo que el problema principal no lo encontramos tanto en esta cuestión sino en el desarrollo posterior de la carrera profesional docente. A este respecto, el informe Mckinsey es claro cuando indica «los sistemas de alto desempeño han llegado a la conclusión de que si bien aumentar los salarios en consonancia con otras actividades es importante, llevarlos por encima del promedio del mercado de graduados no conduce a aumentos futuros sustanciales en la calidad o cantidad de aspirantes» (Barber & Mourshed, 2007, 32).

En el caso de España la principal tarea es la centrada en el desarrollo de las políticas que regulen la carrera profesional docente en su conjunto. Además, abordar este elemento permitiría también el objetivo, ya citado en numerosas ocasiones, de prestigiar la profesión docente. Concretamente, sería muy necesario terminar de desarrollar y aprobar el Borrador del Estatuto Docente en el que se incluye el diseño de una carrera profesional basada en la evaluación y el rendimiento de cuentas del docente.

A lo largo de este artículo, Asia nos ha ofrecido diversos modelos relacionados con la selección y formación del profesorado con los que, junto a otros elementos del sistema educativo, sus alumnos obtienen un alto rendimiento académico. A pesar de estar enmarcados en culturas diferentes, éstos siguen haciendo referencia a la misma realidad: el docente y su trabajo en el centro escolar. Hoy más que nunca, en nuestro contexto nacional, se hace necesaria la existencia de foros de discusión y reflexión centrados en el debate sobre la profesión docente en todos los niveles participantes de la comunidad educativa: desde los niveles más prácticos que se viven en nuestros centros educativos hasta, y en coordinación, con espacios de tipo académico y político. Todo ello con el objetivo de favorecer el sucesivo desarrollo de políticas que consigan seleccionar y retener a los mejores docentes.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- CHAN LAI, K. (2007): Qualifications of the Teaching Force in The Hong Kong Special Administrative Region, China. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 29-40). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- CONSEJO EUROPEO (2001). *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Versión electrónica disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf (Consultado el 24 de septiembre de 2011)
- DARLING-HAMMOND, L. (Ed.) (2000): *Studies of excellence in teacher education*. Washington, DC: AACTE Publications.
- DARLING-HAMMOND, L. et al (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 42(13), 1-28.
- DENISON, E. (1967): *Why growth rates differ: postwar experience in nine western countries*. Washington: Brookings Institution.
- FUJITA, H. (2007). The Qualifications of the Teaching Force In Japan. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 41-54). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- GANG, D. & MEILIU, S (2007). The Qualifications of the Teaching Force in China. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 19-27). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- GUISAN, M.C. (2008): *Educación y desarrollo mundial en 2001-2008. perspectivas de América, Europa, África y Asia*. AEDE Congreso (Spanish Association of Economics of Education), July 2008.
- GUISÁN, M.C. (2009): Educación, calidad del gobierno y desarrollo económico en América, Europa, África y Asia. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 9(2), 5-24.
- INGERSOLL, R. (Ed.) (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- JIA, Q. (2009) *Excellence & Equity in Education: A Chinese Case*. Versión electrónica disponible en: <http://www2.hawaii.edu/~pesaconf/zpdfs/90qiong.pdf> (Consultado el 2 de septiembre de 2011)
- KIM, E. (2007). The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 55-70). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- MEPSyD, ANECA y CGCDL (2009): *Buenas prácticas en centros de enseñanza secundaria: una aportación desde la profesión*. Versión electrónica disponible en: http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf (Consultado el 2 de septiembre de 2011).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA POPULAR CHINA (1993). *Ley de Profesores de la República Popular China*. Versión electrónica disponible en: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49852.html. (Consultado el 2 de septiembre de 2011).

- MOURSHED, M., CHIJJIOKE, C. & BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- NEIRA, I. Y GUISÁN, M.C. (2001): Educación y crecimiento: una perspectiva mundial 1960-99». *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 1(1), 9-35.
- OECD (2002): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Japan*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2004): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Report on Japan*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2005): *The definition and selection of key competences: executive summary*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Korea*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007a): *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007b): *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for the R.P of China*. Paris: OECD Publications
- OECD (2009): *Reviews of Tertiary Education: China*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010a): *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010b): *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OECD Publications.
- PREAL (2006): *La inserción en la docencia: los casos de Inglaterra y Japón*. Boletín GTD-PREAL, n° 23. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (Consultado el 1 de septiembre de 2011)
- PREAL (2007): *Mejoramiento de la profesión docente en Asia*. Boletín GTD-PREAL, n° 26. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- PREAL (2010): *Singapur: Carrera e incentivos para mejorar la profesión docente*. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (Consultado el 1 de septiembre de 2011)
- SCHWILLE, J. et DEMBÉLÉ, M. (2007): *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris: UNESCO.
- TAN, S., WONG, A., GOPINATHAN, S., CHUAN GOH, S. & WONG, Y. (2007). The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore. En R. Ingersoll (Ed.) *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 55-70). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- VALLE, J. Y MANSO, J. (2010). Diseño e implantación de los nuevos títulos de educación primaria y secundaria para enseñar a aprender en competencias clave. En J. Marrero y J. Carbonell (Coord.) *Innovación pedagógica en la formación de docentes*. Málaga: AUFOP.

Estudios

EL ORIGEN DE LAS GUARDERÍAS INFANTILES EN BOLONIA (1836-1850)

The foundation of the schools of infancy in Bologna (1836-1850)

Dra. Antonella Cagnolati
e-mail: a.cagnolati@unifg.it
Universidad de Foggia (Italia)

RESUMEN: Desde principios del siglo XIX, en los distintos estados italianos empezó a desarrollarse una nueva sensibilidad hacia los niños, tanto por motivos filantrópicos como educativos. La enorme cantidad de niños pobres que abarrotaban las calles y estaban solos todo el día, abandonados por sus padres que trabajaban en las fábricas, se convirtió en un problema social que debía ser afrontado en su globalidad por parte de las autoridades gubernamentales, coadyuvadas en esta misión humanitaria y caritativa por intelectuales que consideraban prioritario un compromiso educativo, por el futuro de los niños y de la propia sociedad. En Bolonia, desde 1830 algunas señoras que ya se habían distinguido por sus posturas audaces de corte liberal o, incluso, por sus claros sentimientos patrióticos, decidieron fundar una guarderías infantil y empezaron a preguntar dineros, pero el tentativo no se acabó al principio. Fue soltando en el 1847 que la iniciativa empezó a dar frutos.

Palabras clave: Guarderías infantil, Niños pobres, Filantropía, Misión humanitaria, Educación.

ABSTRACT: From the beginning of the XIXth century, in many Italian countries a different new sensibility developed about children, both for philantropic and social reasons. Too many poor children in the streets living alone for all the day, without the loving care of their parents working in factories, started a social emergency that needed the intervention of local authorities, together with the charity of well-born families. Philantropic society were founded in order to help the government to solve this social danger, and to compell children to go to school for building a better community for the future. So many women joined the associations and they set the aim to create new istitutions for very young children. In Bologna, a group of nobles and high-level women helped to start this project, working to collect money. But the beginning was not so good, and the final result came only in 1847.

Key words: Schools of infancy, Poor children, Philantropy, Humanitarianism, Education.

Fecha de recepción: 17-XI-2010

Fecha de aceptación: 10-I-2011

Las mujeres de Bolonia como agentes de renovación social

En torno a 1830 la idea de fundar en Bolonia una guardería infantil encontraba sus orígenes y bases teóricas en los muchos ejemplos que ya desde hace algunos años existían en otros Estados italianos¹. La voluntad de crear específicamente una guardería se pone de manifiesto a través de algunos documentos que tenemos a nuestra disposición: se trata concretamente de un opúsculo breve y de una carta, enviados el 12 de noviembre de 1836 al cardenal Carlo Oppizzoni², entonces arzobispo de Bolonia.

El opúsculo era realmente la transcripción del documento³ leído el 6 de abril de 1834 en la Accademia dei Georgofili de Florencia, y asumía la forma de una triste apelación, impulsada por Raffaello Lambruschini, a la generosidad de las «*donne benenate*» (mujeres bien nacidas) para que intervinieran, a través de guarderías caritativas, en la encomiable labor de asistir a niños necesitados.

«Las mujeres son el vínculo de la sociedad; son la fuerza que la impulsa a nobles acciones o bien el impedimento que la frena en una vituperable inercia; las inspiradoras de cualquier virtud buena y noble, o los instrumentos de cosas ruines e impropias [...] la mujer se ha convertido en una fuerza que no se puede dejar de reconocer y de apreciar»⁴.

¹ Para la historia de las guarderías en Italia, véase FRABBONI, F., «Cento anni di scuola materna. Dalle sale di custodia alla scuola dell'infanzia», en BERTIN, G.M. (a cura di), *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1975, pp. 215-258; TOMASI, T. (a cura di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978; CATARSI, E., GENOVESI, G., *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; MACCHIETTI, S.S., *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985; BONETTA, G., «La scuola dell'infanzia», en CIVES, G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1990, pp. 1-53; CATARSI, E., *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1994; LUC, J.-N., «I primi asili infantili e l'invenzione del bambino», en BECCHI, E., JULIA, D. (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 282-305; LUC, J.-N., *L'invention du jeune enfant au XIX siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997; CAPALDO, N., *L'elementi di storia della scuola dell'infanzia*, Milano, Fabbri, 1998.

² Carlo Oppizzoni había nacido en Milán el 15 de abril de 1769. Licenciado en Teología por la Università di Pavia, fue nombrado arzobispo de Bolonia en septiembre de 1802, y se convirtió en cardenal por voluntad de Pio IX el 26 de marzo de 1804. Estuvo totalmente en contra de Napoleón y se negó a asistir a su boda con Maria Luisa de Asburgo-Lorena en 1810. Debido a esta hostilidad suya, Oppizzoni fue encarcelado en el castillo de Vincennes, exiliado y privado de la púrpura cardenalicia. Tras volver en 1815 a Bolonia después de la Restauración, comenzó un largo apostolado y apoyó a los ciudadanos boloñeses durante la insurrección de 1848. Murió en Bolonia el 13 de abril de 1855. Véase su perfil biográfico en MELUZZI, L., *I vescovi e gli arcivescovi di Bologna*, Bologna, Grafica Emiliana, 1975, pp. 496-504; BOUTRY, P., *Souverain et Pontife: recherches prosopographiques sur la curie romaine à l'âge de la restauration, 1814-1846*, Rome, École française de Rome, 2002, pp. 435-436; LEBLANC, J., *Dictionnaire biographiques des cardinaux du XIX siècle, 1800-1903*, Montréal, Wilson & Lafleur, 2007, pp. 691-693. Véase además *Enciclopedia cattolica*, vol. IX, Oa-Pre, Città del Vaticano, Ente per l'Enciclopedia cattolica, 1952, p. 170; MAIOLI, G., *Carlo Oppizzoni*, en *Dizionario del Risorgimento nazionale*, vol. III, *Le persone*, Milano, Vallardi, 1933, pp. 735-737.

³ LAMBRUSCHINI, R., *Sull'utilità della cooperazione delle donne benenate al buon andamento delle scuole infantili per il popolo, memoria letta dall'abate Raffaele Lambruschini nella seduta ordinaria dell'I. R. Accademia dei Georgofili di Firenze il dì 6 aprile 1834*, Milano, Stella e Figli, 1834, publicado también en *Ricoglitore italiano e straniero*, 6 (1834), pp. 556-566, ahora en LAMBRUSCHINI, R., *Scritti pedagogici*, a cargo de G. VERUCCI, Torino, UTET, 1974, pp. 141-150. Véase la caracterización de Lambruschini en CAMBI, F., *Raffaello Lambruschini pedagogista della libertà*, Reggello (Fi), FirenzeLibri, 2006; sobre la importancia de Lambruschini por la difusión de las ideas de Ferrante Aporti relativas a la creación de guarderías de infancia véase concretamente el ensayo de PAZZAGLIA, L., «Mutamenti sociali e istruzione per il popolo nella riflessione di Raffaello Lambruschini», en CAMBI, Op. Cit., pp. 51-85.

⁴ LAMBRUSCHINI, R., *Scritti pedagogici*, Op. Cit., pp. 146-147.

Con este texto, impreso rápidamente en Milán por el editor Stella y al mismo tiempo publicado también en el n. 6 del *Ricoglitore italiano e straniero*, Lambruschini era el portavoz de un sentimiento muy presente entre las mujeres de la más rica y noble sociedad italiana. Fue muy extensa la difusión de este mensaje en Italia, especialmente donde más intensa era la polémica a favor de la creación de guarderías infantiles y más fuerte la exigencia de emprender acciones concretas para aliviar la profunda crisis social que afectaba a amplias zonas del país. Así pues, un grupo de damas boloñesas donó el pequeño volumen al arzobispo Oppizzoni, al que acompañaba una carta⁵ que decía lo siguiente:

«12 de noviembre de 1836

Ilustre Sr. Arzobispo de Bologna:

El valioso documento del Abad Raffaele Lambruschini sobre la utilidad de la cooperación de las Donne Bennate (mujeres bien nacidas) para el buen funcionamiento de las escuelas infantiles a favor de los pobres, es un librito valioso que nosotras nos permitimos, Sr. Arzobispo, enviarle como ejemplar en donación, rogándole calurosamente que no lo eche en olvido; y creemos, que al igual que nosotras, se consolará al saber mediante éste, lo grande que es el bien que Dios nos permite realizar; y tenemos fe en que con su lectura, sentirá grandísima consolación y fortísimo deseo de que pronto se le presenten oportunidades para contribuir con todas sus fuerzas a la felicidad y a la enseñanza cristiana de los pobres.

Agradezca, Sr. Arzobispo, este ofrecimiento como homenaje a la altísima estima que tenemos el honor de manifestarle.

Suyas en Cristo.

Sus siervas devotas:

Rosa Minghetti, Maddalena Bignami, Brigida Fava Tanari, Ersilia Rossi Marsili, Paolina Trionfi Ranuzzi, Lucrezia Boschi, viuda de Mosca, Lucia Manfredini Vecchietti».

La donación y especialmente la elección del ilustre destinatario representaban el primer impulso inteligente que intentaba anunciar la petición de una autorización explícita para crear, también en Bologna, una guardería⁶. Los motivos que podían haber impulsado a algunas señoras de la más antigua nobleza boloñesa a emprender una acción semejante se podían reconducir a varios ámbitos, que abarcaban desde fines puramente sociales y filantrópicos hasta aspectos meramente políticos. Algunas de estas señoras ya se habían distinguido por sus posturas audaces de corte liberal o, incluso, por sus claros sentimientos patrióticos⁷. Concretamente Rosa Sarti Minghetti ya había sido tachada no sólo por haber profesado públicamente ideas liberales sino también por haber celebrado en su propia residencia reuniones con personas comprometidas con la revolución de 1831, igual que Maddalena Bignami. A la marquesa Brigida Tanari Fava Ghislieri también se le conocía por su

⁵ Archivio Generale Arcivescovile di Bologna (de ahora en adelante A.G.A.B.), sección 100, legajo 128.

⁶ Para una profundización sobre la situación de las guarderías en Bologna véase FANTINI, R., *L'istruzione popolare a Bologna fino al 1860*, Bologna, Zanichelli, 1971 (pp. 131-161); RIGHI, O., *Dall'asilo alla scuola d'infanzia Bologna 1840-1970*, Bologna, Cappelli, 1979.

⁷ Sobre el rol de las mujeres en la sociedad de Bononia en el siglo XIX véase MUSIANI, E., *Circoli e salotti femminili nell'Ottocento. Le donne bolognesi tra politica e sociabilità*, Bologna, Clueb, 2003 (concretamente pp. 81-138); sobre salones y su función pública, véase BETRI, M.L., BRAMBILLA, E., *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*, Venezia, Marsilio, 2004.

activismo en difundir, por Bolonia, información sobre las instituciones que había tenido oportunidad de conocer en Gran Bretaña y en Suiza⁸, y era conocida y apreciada por Giuseppe Mazzini, por sus ideas puramente liberales. El Comité también estaba formado por hombres, sobre los que pesaban acusaciones incluso más fuertes; el único miembro que parecía estar por encima de cualquier sospecha era Don Giuseppe Bedetti, el fundador de las escuelas nocturnas⁹.

Por tanto, la primera iniciativa para crear una guardería en Bolonia se situaba en un panorama político bastante incierto. Esas personas, que se hacían promotoras de la iniciativa, estaban, según las autoridades eclesiásticas, políticamente demasiado cercanas a individuos considerados peligrosos y subversivos. En este contexto, el intento parecía destinado a fracasar desde sus tímidos comienzos. A estos tormentosos supuestos se sumó una propaganda para recaudar dinero que suscitó numerosas perplejidades en las autoridades. Las señoras, una vez constituidas en una *Società di lavoro in favore delle scuole infantili*¹⁰, imprimieron el citado ensayo de Lambruschini junto con una colección de otros escritos bajo el título *Il buon mattino. Augurio per l'anno 1837*¹¹ que enviaron a unas dos mil damas boloñesas. Los autores presentes en el volumen, abarcaban desde Lambruschini hasta Pellico, desde Pestalozzi hasta Aporti, desde Guiraud hasta Sacchi. Se trataba de obras que habían gozado de notable divulgación en varias zonas de Italia pero que, por lo que sabemos, todavía no se conocían en Bolonia, o por lo menos, todavía no se habían difundido tan ampliamente. Por lo tanto, se estaba haciendo una amplia campaña de movilización y sensibilización de la opinión pública que iba unida de una conspicua recogida de fondos: todo ello (no se puede negar) infundió excesivas sospechas en el arzobispo.

Sin embargo, es importante destacar que la opinión del clero sobre el tema no era unánime: en el comité promotor figuraban también algunos religiosos, y otras muchas voces de aprobación ya se habían hecho oír en la ciudad por parte de exponentes de las jerarquías eclesiásticas. Concretamente tenemos que citar al cura Pietro Zezi¹², fundador de una guardería en la parroquia de Santa Maria Segreta de Milán, que publicó en septiembre de 1836, en Bolonia, un opúsculo con

⁸ Sobre la marquesa Brigida Tanari Fava Ghisilieri véase MUSIANI, E., «Educatrici di affetti e di valori. Pedagogia al femminile nella Bologna dell'Ottocento», en CAGNOLATI, A., *Madri sociali. Percorsi di genere tra educazione, politica e filantropia*, Roma, Anicia, 2010, pp. 75-89.

⁹ Sobre la caracterización de Don Bedetti, véase GALLONI, G., *Il servo di Dio mons. Giuseppe Bedetti sacerdote bolognese canonico arciprete della per insigne basilica di S. Petronio, 1799-1889*, Bologna, Bononia Libreria editrice, 1927; FANTINI, R., *Un vanto del clero bolognese: le scuole notturne*, Bologna, La grafica emiliana, [1955]; FANTINI, R., «Un sacerdote e un'istituzione cari a Pio 9: monsignor Giuseppe Bedetti e la San Vincenzo di Bologna», en *Pio IX*, 1 (1972), pp. 467-474; MENGOLI, P., *Don Giuseppe Bedetti e i cattolici bolognesi alle prime prove in campo sociale*, Bologna, Conti, 1988.

¹⁰ La Sociedad se constituyó de manera efectiva en 1836 y se dotó de unos estatutos y de un reglamento. Véase *Regolamenti per una società di lavoro in favore delle scuole infantili*, Bologna, Nobili e Comp., 1836.

¹¹ *Il buon mattino augurio per l'anno 1837*, Bologna, J. Marsigli, 1836.

¹² El cura Pietro Zezi envió una carta de Ferrante Aporti de fecha 24 de junio de 1835 a Giuseppe Sacchi (que se encontraba en Milán). De él Aporti afirma que «fue a Cremona para visitar las Escuelas infantiles con el santo propósito de hacerse promotor en Milán. Sea suficiente eso, para que lo consideren recomendadísimo y le favorezcan con escritos y con acciones». El texto de la carta se encuentra en GAMBARO, A., CALÒ, G., AGAZZI, A. (a cura di), *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*, Brescia, Centro Didattico

el título *Sull'utilità degli asili di carità*¹³, donde defendía la doble ventaja que podía ofrecer una iniciativa de este tipo, tanto para los niños como para toda la sociedad. Los argumentos citados a favor no son novedosos, pero sin embargo parece interesante observar que en las más bajas jerarquías eclesiásticas se comprendía y advertía sinceramente la utilidad de las guarderías. El cura Zezi que evidentemente conocía bien las condiciones sociales y materiales en la que crecían los niños, se expresaba de esta forma, en cuanto a la utilidad de cuidarlos en las guarderías

«Yo sólo me atengo a la sustracción de los males: no quiero que el intelecto de aquellos niños pequeños sea cultivado de manera importante; me doy por satisfecho si no se llena de prejuicios, si se obstaculiza de falsas ideas, si se previene de opiniones ruines y vulgares; y de que las primeras impresiones que se hagan sobre sus mentes – aún vírgenes – sean las de la religión y las del amor por sus semejantes. [...] Por tanto, si con el método de las Guarderías consiguiéramos únicamente preparar a los niños para que recibieran un día una instrucción y una educación normal ¿no les habríamos procurado una ventaja sin causarles daño?»¹⁴.

El cura tampoco olvidaba la ayuda considerable que las guarderías podían ofrecer a las familias más necesitadas:

«En el seno de las familias desoladas venid a ver y tocar con la mano la ventaja social más importante que producirá la creación de guarderías. [...] Ayudad a un padre sin recursos a dar pan a sus hijos y entonces no se arrepentirá de haberlos traído al mundo [...] Por último qué decirles del caso tan deplorable de aquellas madres que obligadas por la miseria y la férrea necesidad entregan en manos desconocidas el fruto de sus vísceras, y viven siempre ansiosas por el futuro incierto de sus hijos»¹⁵.

El pequeño volumen del cura Zezi resume, bien y de manera sencilla, las argumentaciones más razonables en favor de las guarderías: argumentos al alcance de todos, que no divagan en discursos teóricos sino que van directamente al quid de la cuestión, que se imponía por su fundamental alcance asistencial. Desconocemos la magnitud de la divulgación de este escrito en Bolonia, pero es razonable pensar que estas ideas estaban bien presentes en el espíritu de todos los que no veían en las guarderías atisbos de batalla política entre reaccionarios y liberales sino solamente un instrumento sencillo y de manejo ágil para ayudar a los más pobres.

El momento político de 1836 todavía era bastante complicado: los ya conspícuos fondos recaudados por el Comité en favor de las guarderías, a través de ofertas y donaciones de la ciudadanía boloñesa, generaban sospechas. La colecta seguía, los suscriptores aumentaban hasta alcanzar la respetable cifra de 400. Fue entonces cuando Don Bedetti presentó al arzobispo el 30 de octubre de 1836 unos estatutos detallados, con el claro objetivo de crear una guardería en Bolonia¹⁶. Al documento, de carácter estrictamente administrativo, le seguía un programa articulado donde ya se podían vislumbrar las bases de la primera guardería infantil de la ciudad.

Nazionale per la Scuola Materna, 1962, p. 128. El original de la carta, escrito a mano, se encuentra en la Biblioteca Estense di Modena.

¹³ ZEZI, P., *Sull'utilità degli asili di carità per l'infanzia*, Bologna, Nobili e Comp., 1836.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 7-8.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 9-10.

¹⁶ *Programma per gli Asili Infantili di carità in Bologna*, opúsculo impreso contenido en A.G.A.B., sección 100, legajo 128.

A pesar de tener su reconocido origen en la obra de Ferrante Aporti¹⁷ y de las estrechas relaciones con el abad de Cremona también en ámbito metodológico y didáctico, la iniciativa boloñesa muestra algunos impulsos con rango propio. El programa establece un espacio limitado para la alfabetización y resulta importante su atención hacia la preparación práctica y hacia el trabajo manual. Por tanto, el proyecto de Bolonia pretende mostrarse como ocasión privilegiada para la introducción al mundo del trabajo, ofreciendo una preparación propedéutica para la actividad productiva. Además, en este sentido son demasiado explícitas las referencias a la influencia que puede tener la cultura básica en preparar a la clase artesanal, y defender así con éxito la difícil confrontación con la industria manufacturera inglesa.

Se trata de declaraciones sumamente pragmáticas, afirmaciones que no parece que puedan encontrar respuestas así de explícitas en iniciativas semejantes de Italia: éstas últimas, normalmente se quedan en una declaración genérica de intenciones de carácter humanitario y asistencial, sin expresar por lo menos de forma explícita, las profundas repercusiones económicas y sociales que lleva consigo fundar una guardería. A pesar de no estar muy detallados los puntos del programa, son suficientes para diseñar el tipo de institución que sería la naciente guardería de Bolonia, según las intenciones de sus fundadores: una iniciativa similar a las experiencias italianas más difusas, que, sin embargo, también intenta lanzar una mirada privilegiada a la inserción en el mundo del trabajo y, parece, según las intenciones, menos atenta a prácticas de canto, rezo y recitación, tan frecuentes en las guarderías que seguían el modelo estricto de Aporti. Se trataba de un programa innovador, seguramente demasiado osado para ponerlo en marcha, en aquellos años, en el Estado pontificio.

La diligencia de Don Bedetti y de los demás miembros del Comité no suscitaba el mismo entusiasmo en el Arzobispo. A pesar de que Oppizzoni se podía considerar hombre de mente abierta, no consideraba la fundación de las guarderías un hecho del todo solidario. Sería imposible definir exactamente los motivos de su incertidumbre al respecto, pero es bastante probable que el duro debate que se estaba gestando en Italia en aquellos años, entre partidarios y opositores, le dejara sin un criterio concreto. Contribuyó a agravar las incertidumbres de Oppizzoni la iniciativa del doctor Andrea Bovi¹⁸ que, sin que nadie lo supiera, el 2 de noviembre de 1836 instalaba en su vivienda de la calle del Fico n. 1785, una «sala de caridad» para una decena de niños¹⁹. Con la ayuda de algunos clérigos, Bovi proporcionaba a los niños una pequeña asistencia material y algunas clases fundamentales de matemáticas y letras.

La incertidumbre de Oppizzoni sobre el comportamiento a asumir en relación con las iniciativas que se estaban gestando en la ciudad se documenta a través de algunas cartas que él escribió entre noviembre y diciembre de 1836, a sus her-

¹⁷ Sobre Ferrante Aporti véase PISERI, M., *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008; SIDERI, C., *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, Franco Angeli, 1999.

¹⁸ FANTINI, R., *L'istruzione popolare*, Op. Cit., p. 136.

¹⁹ *Ibid.*, p. 137.

manos, que vivían uno en Florencia y el otro en Milán, de quienes consiguió información relevante sobre las guarderías que funcionaban en aquellas ciudades ya desde hacía tiempo. En cuanto el arzobispo obtuvo más información sobre la sala Bovi, solicitó información sobre la conducta a adoptar a la Santa Congregazione degli Studi di Roma. La respuesta llegó en breve pero no fue definitiva: el cardenal pretendía suspender la causa hasta que no poseyera información sobre las personas que intentaban poner en marcha la iniciativa y sobre los métodos de enseñanza que se aplicaban. El haber interpelado a Roma sobre el tema hace que la polémica creación de las guarderías sea más compleja y esté llena de implicaciones, hasta el punto que supera los estrechos confines del debate popular y se convierte en un problema que afecta directamente a la política general del Estado pontificio. Así pues, mientras que en Bolonia sigue la propaganda y la recaudación de fondos, y el cardenal buscaba información, llega de Roma una nueva carta, esta vez del cardenal Pacca, responsable de la Suprema Inquisición, que le advertía para ejercer «la más rigurosa vigilancia» y, si se daba el caso, proceder «incluso a la abolición de esas escuelas, si por lo menos ve que son sospechosas»²⁰. A esta carta siguieron el 28 de enero de 1837, otras dos: la primera es una integración parcial y una respuesta más definitiva que la anterior, e invitaba al arzobispo Oppizzoni a no autorizar la creación de guarderías sin la opinión previa de la *Congregazione*. La otra carta es más taxativa y, basándose en los opúsculos distribuidos por las mujeres bondadosas de la ciudad, ordena que «no se permita la apertura de estas Escuelas infantiles según los métodos contemplados en aquéllos, hasta que la *S. Congregazione* haya emitido su voto al respecto»²¹. Esta correspondencia fue más que suficiente para aclarar al arzobispo cualquier duda y para prohibir drásticamente al Comité promotor seguir con su actividad, ordenando que se abstuvieran de cualquier iniciativa que pudiera tener relación alguna con las guarderías. Lógicamente también se cerró la sala Bovi.

El debate político-religioso

Los acontecimientos de Bolonia ofrecieron a las jerarquías eclesiásticas la oportunidad de afrontar el tema de las guarderías infantiles con la máxima seriedad; el resultado fue la famosa circular del Santo Oficio firmada por el cardenal Odescalchi que, el 10 de agosto de 1837, prohibía la creación de guarderías infantiles en el Estado pontificio. La reunión del S. Oficio del 2 de agosto de 1837 había condenado definitivamente los impulsos en Bolonia: de esta condena surgió la circular Odescalchi que provocó cierto asombro no sólo en el Estado pontificio sino también en el resto de Italia. Así pues, aunque la circular se refería al caso concreto de Bolonia, se vio en ella una condena *in toto* a las guarderías. En aquella ocasión no se expresaron opiniones concretas sobre la obra de Aporti, sin embargo duró bastante tiempo la resistencia a sus métodos de enseñanza. Lo documenta por ejemplo *La Civiltà Cattolica* que todavía en 1855 publicaba una serie de artículos ferozmente polémicos contra las guarderías de Aporti.

²⁰ A.G.A.B., sección 100, legajo 128.

²¹ *Ibid.*

El debate sobre las guarderías asume tonos ásperos tanto en las Legazioni como en Bolonia, en el periodo 1836-37, cuando más intensamente estaba en su apogeo la propaganda del Comité promotor. *La Voce della Verità*²² publicó un artículo desde Bolonia, con fecha «el último día del año 1836», donde se hacían severas críticas contra la forma de actuar de los promotores de las guarderías. El periodista expresaba, bajo la forma de una hipotética carta enviada a una señora de Bolonia, su disconformidad sobre la distribución de algunos textos de Lambruschini por la ciudad, que, desde su punto de vista, instigaban en el pueblo ideas contrarias al orden social y natural, amenazaban las distinciones fundamentales entre ricos y pobres, entre nobles y plebeyos, y enmascaraban «bajo una maraña filantrópica» una guerra declarada contra la religión y el Estado. El riesgo de que las guarderías sean lugares donde germinen ideas subversivas – idea ya propuesta y barajada otras veces en los ámbitos de gobierno – encuentra nueva fuerza en el artículo. No parece lógico comentar el valor de estas objeciones, sin embargo destacaría que son un indicio de un serio debate en el terreno político, religioso y social.

El debate termina con dos cartas procedentes de la correspondencia privada del cardenal Oppizzoni: se trata de las respuestas a la petición de información y anticipan el artículo citado anteriormente respecto a unos cuantos días. La primera procede de Florencia y la firma el conde Alessandro, consejero de la corte ducal, quien le pone en guardia, informándole de que los creadores de las guarderías «...no son personas malas, sino que comulgan, a tontas y a locas, con todas las cosas modernas que versan sobre el progreso de la civilización». Después continúa expresando su juicio sobre las guarderías y defiende que «con menos de tres años no les dejaría asistir a estas salas»; a continuación se expresa su pensamiento de forma más clara:

«En una palabra, querría que estas salas de amparo sirvieran solamente para sacar de la calle a los niños y niñas que están constantemente escandalizados por los insultos y discursos que oyen; que no recibieran otra enseñanza más allá del Catecismo, que siempre debería impartir un clérigo, excepto un poco de lectura y alfabeto, algún libro de devoción; pero que no se les diera ni conocimiento de agricultura, ni de historia, ni de geografía. Materias todas que aumentan el orgullo de esta clase social, destinada a las artes mecánicas y laboriosas, y que terminan no sabiendo nada de nada»²³.

No es tan crítica la respuesta que Oppizzoni recibe del hermano de Milán, el conde Gaetano. Éste se apresura en informarle de que

«Las escuelas infantiles (llamadas aquí Guarderías de Caridad para la infancia) por el mismo motivo tienen que ser muy útiles; en cualquier caso siempre son escuelas gratuitas para hijos de personas pobres con edad de entre 2 y 6 años, limitación establecida solamente porque para los de 6 años cumplidos ya existen aquí Escuelas de Educación Infantil gratuitas»²⁴.

Y añade algunas consideraciones interesantes sobre la organización y el apoyo a estas guarderías, que de momento son sólo dos y completamente dependientes de la generosidad de personas bondadosas. Después concluye prome-

²² *La Voce della Verità*, n. 851, diciembre 1836.

²³ A.G.A.B., sección 100, legajo 128.

²⁴ *Ibid.*

tiendo enviar algunos libros y opúsculos sobre el tema. Los textos a los que se refiere Gaetano Oppizzoni fueron realmente enviados y actualmente todavía se conservan en Bolonia²⁵. Se trata de material que no entró a formar parte propiamente del debate público sobre las guarderías de Bolonia, sino que es una documentación interesante sobre el nivel de información a disposición de las jerarquías eclesiásticas.

Los proyectos concretos

En 1841, después de sólo cuatro años de la inapelable prohibición de Roma, el conde Giovanni Massei, en representación de un grupo numeroso de nobles, profesionales y religiosos de Bolonia, proponía al arzobispo Oppizzoni fundar en la ciudad una institución caritativa denominada «Escuelas de los pobres», siguiendo el modelo de la creada el mismo año en Macerata, por iniciativa del marqués Domenico Ricci. Se trataba de una escuela destinada a niños pobres de entre tres y siete años, a los que se les impartía clases de religión, escritura y lectura. Los niños se ejercitaban en pequeños trabajos manuales y, en el transcurso del día, recibían un plato de sopa caliente. Por tanto, en Bolonia se intentaba proponer, con una denominación distinta, lo que era en todo y por todo una guardería infantil. Por la ocasión, el Comité, acordándose de la experiencia de algunos años antes, se limitaba a ofrecer su ayuda económica, dejando gran parte de la gestión a disposición de la voluntad del arzobispo. Esta disponibilidad no logró apaciguar la desconfianza de las autoridades. Algunos detalles sobre la sustitución de los miembros del Consejo de administración, que en parte se escapaba al control del Arzobispo y la presunta precariedad de los medios de financiación, hicieron que la Santa Congregación degli Studi di Roma prorrogara durante bastante tiempo su aprobación. Mientras todavía, pasados dos años, aún se esperaba inútilmente una respuesta al proyecto sobre las Escuelas de los pobres, el conde Carlo Marsili, apropiándose de la propuesta de Massei bajo la denominación de Escuelas infantiles, relanzó la iniciativa, pero sufrió los mismos e inevitables desengaños. Para poder crear las primeras guarderías en la ciudad se tuvo que esperar un profundo cambio en la dirección política del Estado pontificio, que ocurriría tras la subida al solio de Pío IX.

Por lo que nos concierne, fue notable (para potenciar aún más el debate) la reducción de la censura, que permitió el lanzamiento de algunos periódicos, o bien la transformación en sentido liberal de los diarios ya existentes. Con la elección de Pío IX se decretaron, aunque despacio, algunas medidas legislativas ya esperadas desde hace tiempo. En agosto de 1846 la Secretaría de Estado vaticana ya se interesaba por el problema de la educación de los niños pobres e invitaba a los órganos administrativos y a los obispos del Estado «a ocuparse de tan santa actividad». A esta aprobación generalista, siguió la circular del 24 de abril de 1847

²⁵ Estos libros, junto a otros enviados probablemente por el obispo de Cremona con quien Oppizzoni mantenía correspondencia, constituyen una miscelánea que se conserva en la Biblioteca Arcivescovile di Bologna con el título *Scuole infantili di carità – Opuscoli*.

n. 4450 de la Santa Congregazione degli Studi que se centraba mayormente en los detalles y ofrecía algunas normas especiales para «el Instituto de las Guarderías Infantiles». La circular manifiesta que en muchas ciudades del Estado había nacido la voluntad de crear guarderías infantiles, pero se consideraba que todo este activismo podía provocar una situación muy desordenada y llena de peligro, si «los nuevos institutos de enseñanza popular se erigieran ilegalmente sin el debido permiso de la autoridad competente, y aún más si se hicieran casi inmunes por la saludable presidencia del Obispo»²⁶.

El nacimiento de las guarderías en el Estado pontificio se configuraba, pues, según un sistema que intentaba conjugar de manera más o menos equilibrada la co-participación en la iniciativa, tanto de particulares como de autoridades públicas. Las guarderías habrían sido un instituto que nacería, incluso económicamente, de los impulsos de los particulares, pero se colocaba bajo el directo control de las autoridades eclesiásticas. A los obispos les habría correspondido la tarea de vigilar para que las ordenanzas de las guarderías entraran dentro de las directivas generales recomendadas por Roma, pero no tenían el poder, ni el deber, ni los medios económicos, para tomar iniciativas de forma autónoma. Era dentro de estas reglas y de estos principios en los que se habría tenido que mover cualquier intento privado por fundar una guardería.

Aunque el poder de control y veto sobre las actividades de la guardería – que estaba reservado a la autoridad arzobispal – era muy poderoso, la oportunidad le pareció propicia al conde Carlo Marsili que, una vez reconstruido el Comité de 1843, elaboró un programa para fundar guarderías y lo publicó en *Il Felsineo* del 10 de marzo de 1847.

«El programa de las escuelas infantiles es una invitación a todas las clases pudientes de la sociedad a mostrar prontitud y benevolencia hacia el pueblo plebeyo [...] Y lo que después merece especial consideración es que la participación de los ciudadanos en aquella labor misericordiosa es un estímulo incesante a ocuparse de aquellos niños, a interesarse por su progreso, y genera una buena fusión entre clases altas y bajas, suscitando un intercambio de efectos de lo más suave».

Con premisas de tan elevado valor moral y político, los promotores de la iniciativa se presentaron el 29 de mayo de 1847 a una reunión con el arzobispo. El Comité se reconoció oficialmente así y la iniciativa quedó definitivamente aprobada en forma de escrito impreso, con el título *Istituzione delle scuole infantili in Bologna – Programma* al que se adjuntaba un «folio de obligación» para recoger subscripciones²⁷. El programa se compone de una parte introductoria con los objetivos generales que el comité pretendía conseguir y una segunda parte que contenía las «Regole generali» (Reglas generales) para la dirección de las escuelas. En la guardería que se iba a crear se acogería a niños de entre cuatro y ocho años, pero la edad de admisión no podía superar los seis; por el momento sólo se alojaría a niños.

²⁶ A.G.A.B., sección 169, legajo 16.

²⁷ Del acta del encuentro, redactada por Marco Minghetti, se descubre la incertidumbre sobre el nombre más adecuado para la institución. Entre «escuelas infantiles» y «guarderías infantiles», se decide al final optar por el segundo. Véase A.G.A.B., sección 169, legajo 16.

La fundación de guarderías infantiles en Bolonia respondía por tanto a una necesidad seguramente muy acuciante, y la inauguración de la primera de éstas, que se produjo el 16 de junio de 1847, fue recibida como un acontecimiento de suma importancia. Se trataba de una guardería situada en los locales de las antiguas Scuole Pie, en la calle Poeti; al principio los niños eran sólo ocho «pero su número cada día va en aumento»²⁸. La información más detallada sobre las costumbres cotidianas de los primeros niños acogidos en esta guardería se extrae de un artículo publicado por el historiador Antonio Montanari el 2 de diciembre en *Il Felsineo*, tras realizar una visita a la guardería. Nos enteramos de que los primeros cincuenta niños acogidos «fueron vestidos de manera uniforme en el instituto y de que reciben de él una sopa bastante abundante cada día»²⁹. Los fundadores no parecen entregarse a debates de tipo pedagógico: sus problemas principales se limitan realmente a una esfera más social o político-administrativa, conformada por relaciones diplomáticas con el Arzobispo o por la recaudación de fondos financieros indispensables. La realidad infantil de Bolonia, donde la guardería se iba a colocar, estaba todavía bastante lejos de un nivel mínimo de bienestar material como para permitir el desarrollo de discursos didácticos más completos. Lograr sacar incluso a pocos niños de la mendicidad, nutrirles, vestirles y garantizarles una continuidad en la asistencia, eran ya objetivos muy ambiciosos. Los síntomas de una situación social compleja son algunos datos recogidos en la *Rendiconto Generale degli Asili Infantili di Bolonia dalla loro origine a tutto il 1849*: en el anexo A se encuentra perfectamente anotado que, de 166 niños acogidos, 37 son huérfanos, 7 tienen a su padre en la cárcel y los 122 restantes son hijos de familias pobres o con sus padres en paro³⁰. Del citado anexo nos enteramos de que los niños, divididos en dos clases, son instruidos por maestras en la doctrina cristiana; los niños mayores reciben clase de doctrina incluso de la mano de un sacerdote, quien una vez a la semana los prepara para la Comunión.

También el *Rapporto sanitario degli Asili Infantili di Bolonia per l'anno 1850*³¹ ofrece algo de información interesante. De los datos se desprende claramente que las condiciones sociales de las que provenían los niños eran sumamente pobres. Es un indicador, por ejemplo, la difusión casi endémica de enfermedades como la escrófula, una patología que se desarrolla principalmente en edad infantil y se ve tremendamente favorecida por condiciones ambientales desfavorables, como viviendas pequeñas, húmedas y poco ventiladas, poca higiene y carencias alimentarias, especialmente de proteínas animales. Los pequeños que asistieron a la primera guardería boloñesa desgraciadamente sufrían también otros problemas; más allá de las enfermedades infantiles más frecuentes, como la rubeola y el sarampión, el informe sanitario nos informa de que no eran raros los casos de raquitismo, escabiosis, fiebres tifoideas y, hasta un caso de viruela. Para resumir brevemente

²⁸ BOTTRIGARI, I., *Cronaca di Bologna*, vol. I, Bologna, Zanichelli, 1960, p. 193.

²⁹ *Il Felsineo*, n. 48, 2 dicembre 1848.

³⁰ *Rendiconto generale degli Asili Infantili di Bologna dalla loro origine a tutto l'anno 1849*, Bologna, Tip. Governativa alla Volpe, 1850.

³¹ *Rapporto sanitario degli Asili Infantili di Bologna per l'anno 1850*, Bologna, Tip. Governativa alla Volpe, 1851.

esta situación sanitaria compleja, será suficiente recordar que, durante todo el 1848, de 170 niños sólo 4 no manifestaron síntomas y 7 murieron. Estos pocos datos son suficientes para mostrar una situación bastante alarmante y que seguramente no refleja las condiciones de la gran mayoría de niños que, no pudiendo asistir a las guarderías, no podían disfrutar seguramente de una supervisión sanitaria constante. Dicho informe sanitario insiste en destacar los aspectos importantes de prevención que se pueden conseguir en las guarderías, a través de una alimentación regulada, higiene y vacunas indispensables, que obligatoriamente se ponía a todos los niños admitidos.

La necesidad de mejorar la asistencia y extenderla a un mayor número de niños era compartida, no sólo por los promotores de la iniciativa, sino también por muchos benefactores. Sus aportaciones hicieron posible, el 15 de mayo de 1848, la apertura de una segunda guardería en la calle Borgo Paglia, ahora Calle Belle Arti, que podía acoger a un centenar de niños³². Como ya había sucedido con la primera guardería, el Municipio se ocupó de los gastos para los locales y para las primeras instalaciones de funcionamiento, pero del mantenimiento se ocupaban las aportaciones de los partidarios, casi todas mensuales. En general la asistencia ofrecida por las guarderías en la ciudad podía, en menos de un año, llevar ayuda a aproximadamente 150 niños, de quienes se ocupaban, además de la directora, dos maestras, tres suplentes, dos candidatas y algunas sirvientas. Se había puesto en marcha, de manera estable, una experiencia eficaz que habría dado buenos frutos en el futuro y que habría continuado hasta finales del siglo XIX.

³² BURZI, A., *Monografia degli asili infantili di carità in Bologna*, Bologna, Regia tipografia, 1882, pp. 7-8.

O RELÓGIO MORAL: MARC-ANTOINE JULLIEN E A ARTE DE GOVERNAR-SE E EDUCAR-SE

The watch moral: Marc-Antoine Jullien and the art of ruling up and educate yourself

Dra. Maria Helena Camara Bastos
e-mail: mhbastos@pucls.br
PPGE-PUCRS. Brasil

RESUMO: Cotidianamente, olhamos as horas em inúmeros dispositivos que controlam o tempo. Dos métodos mais simples aos mais complexos, o homem buscou formas de controlar o tempo e de se controlar nesse tempo. Interiorizamos e naturalizamos tais procedimentos, pois fazem parte da cultura individual e coletiva, dos hábitos e costumes da sociedade contemporânea. A modernidade é um período histórico privilegiado para estudar os dispositivos de poder-saber dos processos de assujeitamento do homem moderno, com vários procedimentos e técnicas de governo de si. Na perspectiva da educação e normatização do tempo reside o presente estudo, que busca analisar a contribuição de Marc-Antoine Jullien (1775-1848), especialmente suas obras para o emprego do tempo, que estabelecem princípios de práticas de escrita de si, de subjetivação do sujeito e de construção da memória individual e social. Objetiva discutir a organização do tempo, seu poder pedagógico, que o autor propõe para a formação moral e social do homem, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de governar-se e educar-se. Metodologicamente, situa-se na perspectiva das práticas de escrita e das representações do tempo. O tempo, ontem como hoje, continua sendo um conceito e uma prática emblemática para o homem.

Palavras-chaves: Tempo, Governo de si, Educação, Práticas de escrita de si, Memória.

ABSTRACT: They routinely look at the hours when many devices that control the weather. Of the most simple to complex, man has sought ways to manage time and to control this time. Internalized and naturalized such procedures as part of individual and collective culture, habits and mores of contemporary society. Modernity is a privileged historical period to study the mechanisms of power-knowledge of the processes of subjection of modern man, with various procedures and techniques of government itself. From the perspective of education and standardization of time is the present study, which analyzed the contribution of Marc-Antoine Jullien (1775-1848), especially his works for the employment of time, which set out principles of writing practices of self, subjectivity the subject and the construction of individual and social memory. Aims to discuss the organization of time, its pedagogical power, which the author argues for the moral formation of man and social, allowing you to develop the capacity to govern and educate yourselves. Methodologically, lies in the perspective of writing practices and representations of the time. The weather, yesterday and today, remains a flagship concept and practice for man.

Key words: Time, Self-government, Education, Practice of writing itself, Memory.

Fecha de recepción: 2-V-2011
Fecha de aceptación: 10-VI-2011

Introdução

«le temps est le seul bien dont on doit être avare...»

JULLIEN, 1824 [2004, p.5]

Cotidianamente, estamos olhando as horas no relógio, no computador, no telefone celular e em inúmeros dispositivos que controlam o tempo diário, semanal, mensal e anual. Interiorizamos e naturalizamos tais procedimentos, pois fazem parte da cultura individual e coletiva, dos hábitos e costumes da sociedade contemporânea.

Desde o registro histórico mais remoto, o homem buscou observar e controlar a duração dos dias e das horas, utilizando diversos métodos e artefatos, desde a observação do nascer e do pôr do sol, do relógio solar, do relógio mecânico, do relógio astronômico, do relógio digital¹, de calendários, agendas, agendas eletrônicas, da internet. Dos procedimentos mais simples aos mais complexos, buscou formas de controlar o tempo e de se controlar nesse tempo².

Para Elias (1998), o tempo é, antes de tudo, um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem, tornando-se uma segunda natureza, aspecto fundamental do «processo civilizacional»³. Nessa perspectiva, também subentende uma forma de civilidade⁴ do tempo, individual e coletivo, que é apreendido pelas vivências cotidianas (educação de si) ou por mecanismos institucionalizados de formação de normas e comportamentos (Estado, escola e outras instituições), objetivando uma produção dinâmica sócio-histórica.

A própria história é um trabalho sobre o tempo, o que a distingue das outras ciências sociais; é uma construção social que, gradativamente, o homem buscou para registrar os fatos, acontecimentos e a memória (PROST, 2010, p.903)⁵. Também Auerbach (1971) coloca que, para os historiadores, o tempo é tanto o elemento de articulação da/na narrativa historiográfica como é evidência

¹ Para Decca (2008, p.5), o relógio faz com que o homem realize uma operação inédita enquanto experiência humana, porque ao construir o relógio mecânico o homem separa totalmente o tempo da natureza pela primeira vez – nunca mais você vai olhar o dia e a noite para dizer que horas são. A partir de então, o homem medirá sua vida do momento em que nasce até o momento em que morre por um instrumento mecânico, que é esse relógio, ao qual estamos subordinados e inteiramente absorvidos.

² Mas também há locais que resistem à aceleração do tempo. Por exemplo, em Walchaci, povoado pertencente ao município de Morro Reuter/RS, a 70 quilômetros da capital Porto Alegre, a passagem do tempo é ainda marcada pelo toque de sino de dona Bertha, 91 anos. Muita gente não usa relógio e o ritmo de vida mudou muito pouco em mais de um século. Para alguns, isso é parar no tempo, para outros é evolução (MIL-MAN, 2009, p. 3).

³ O processo civilizacional, noção fundamental da sociologia histórica de Norbert Elias (1993, p.12), aborda a emergência da concepção moderna de indivíduo, isolado, separado da sociedade. Analisa que todo indivíduo, mesmo que seja diferente de todos os outros, partilha hábitos sociais com os outros membros da sociedade.

⁴ Sobre a história da noção de civilidade, ver ELIAS (1994); REVEL (1991).

⁵ Para Kant, a natureza não tem tempo nenhum; o que tem tempo é a experiência subjetiva do homem; é o homem que, estando no mundo como sujeito, ao se integrar no mundo, constrói uma temporalidade, e o tempo nasce da experiência humana de estar no mundo». Quer dizer, o ser como razão tem a capacidade de abstrair do mundo e do Universo uma dimensão absolutamente singular que no fundo está embutida na razão humana que é o próprio tempo (DECCA, 2008, p.4).

civilizacional e pessoal. Para cada civilização e cultura, há uma noção de tempo, cíclico ou linear, presentificado ou projetado para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, forma de apreensão do real e do relacionamento do indivíduo com o conjunto de seus semelhantes, ponto de partida para a compreensão da relação homem – natureza e homem – sociedade na perspectiva ocidental (AUERBACH apud GELZER, 2002, p.1).

Para Raquel Gelzer (2002), do mito à História, do tempo cíclico ao linear progressivo, ao teleológico e ao devir, da causalidade primária seqüencial cronológica às temporalidades braudelianas; da passagem do tempo da natureza ao tempo social, do tempo do trabalho natural ao tempo do trabalho industrial, o tempo real como fronteira última – todas essas transformações marcaram as relações dos homens com o passado, e atuam em seu presente tanto em seus atos como nas formas de percepção do passado.

Como ponto de partida, podemos demarcar o século XIX como o momento em que as questões do tempo cronológico, uniforme e hierarquizado, se tornam mais relevantes para uma sociedade caracterizada pelo fortalecimento do ideal liberal, da economia capitalista; do trabalho como fim último do homem e da sociedade; do progresso e da ordem; do sucesso individual; da moral cristã e burguesa; da formação de um cidadão disciplinado; da formação social-individualista; da visão otimista de mundo; do papel da filantropia e da beneficência; de uma visão redentora da instrução e da educação. Em síntese, convertendo os interesses individuais em virtudes sociais e produzindo o *homo faber*, conforme a ética protestante⁶.

A transcrição das seguintes máximas, retiradas da lápide de John Donough, em Nova Orleans (SMILES, 1880, p.111), permite exemplificar o espírito do século XIX:

«Lembra-te sempre de que o trabalho é uma das condições de nossa existência.
 O tempo é dinheiro; não desperdice um minuto, aproveita cada um deles.
 Faça aos outros o que queres que te fizessem.
 Não guardes para amanhã o que podes fazer hoje.
 Não mandes fazer por outro o que podes fazer por tuas mãos.
 Não cobices o que não é teu.
 Nunca julgues uma coisa tão insignificante que não mereça atenção.
 Não empregues o dinheiro que ainda não tens na mão.
 Não gastes, produza.
 Regula na maior ordem as ações da tua vida.
 Trabalhe, no correr da vida, por fazer a maior soma de bem.
 Não te privas de nada que seja necessário ao teu cômodo, mas vive em honrosa simplicidade e frugalidade.
 Trabalhe até o último momento da tua existência».

⁶ Para Ong (1998, p.172), no século XIX, todo puritano letrado mantinha um diário. Essa prática permanece ainda hoje. Um exemplo para ilustrar essa prática: O escritor André Blanchard acaba de publicar o sétimo volume dos seus cadernos «Autres Directions» (2011), que cobrem os anos 2006-2008, diário íntimo e seleção de aforismos (Le Figaro, n.20.685 Cahier n.4.Littéraire. Paris, jeudi 3 février 2011. p.8).

Esse espírito de ordem, regulador do tempo e da vida, foi uma das estratégias adotadas para a formação do homem burguês do século XIX e que continua sendo foco de formação dos homens para viverem, o que Marc Augé (1995) chama, de «supermodernidade» - uma superabundância do tempo do mundo e também dos indivíduos, em que muitas vezes quatro gerações coexistem (apud CARDOSO, s/d, p.3).

A idéia e o uso de tempo são educados e disciplinados pelo homem, para viver individual e coletivamente em uma sociedade de progresso, ordem e disciplina. Mesmo sendo uma dimensão profundamente abstrata, o homem aprende como um sistema de medida - cronológico, sucessivo -, mas também como uma representação do real e de uma construção subjetiva. As concepções de tempo presentes na vida cotidiana do homem estão sempre ligadas à sua experiência no mundo, consigo e com os outros.

Michel Foucault (2008, p.40), fala em «normatividade dos comportamentos», que constituem modos de ser do sujeito a partir de práticas de si; isto é, como o indivíduo se constitui como sujeito, na relação consigo mesmo e com os outros. Os processos e tecnologias de governo de si têm sua historicidade na constituição dos diferentes modos de ser da subjetividade. O conhecimento de si, a arte e exercício de si, a relação com o outro, o governo pelo outro constituem o que chama «cultura de si».

Morey (1983, p.348), fazendo uma leitura de Foucault, considera que é uma anatomia política do corpo humano, entendido como máquina, como objeto e objetivo privilegiado: «sua domesticação, a melhoria de suas atitudes, a extorsão de suas forças, o crescimento paralelo de sua utilidade e de sua docilidade, sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos». O emprego e controle do tempo individual e social é um dispositivo de controle de si e do outro, por práticas discursivas que estabelecem um conjunto de regras de usos e representações.

A modernidade é um período histórico privilegiado para estudar os dispositivos de poder-saber dos processos de assujeitamento do homem moderno, com vários procedimentos e técnicas de governo de si. Na perspectiva da educação e normatização do tempo reside o presente estudo, que busca analisar a contribuição de Marc-Antoine Jullien (1775-1848), especialmente suas obras para o emprego do tempo, que estabelecem princípios de práticas de escrita de si, de subjetivação do sujeito e de construção da memória individual e social. Objetiva discutir a organização do tempo individual e coletivo, seu poder pedagógico, que o autor propõe para a formação moral e social do sujeito, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de governar-se e educar-se. Metodologicamente, situa-se na perspectiva das práticas de escrita e das representações do tempo, individual e coletivo, como indica o autor para a disciplina do tempo e a auto-reflexão do uso desse tempo. Suas obras ampliaram o registro de escritas ordinárias⁷ de pessoas comuns e das inúmeras formas que cada sujeito registra sua vida, isto é, as escritas de si.

⁷ Escritas epistolares, autobiográficas, memórias, diários, em síntese, todos aqueles documentos considerados como escritas ordinárias. As escritas ordinárias ou sem qualidades são aquelas realizadas pelas pes-

O autor: Marc-Antoine Jullien (1775-1848)

Muito jovem, Marc-Antoine Jullien foi um personagem ativo da Revolução de 1789. Deixou a escola com 17 anos, para ser colaborador de Robespierre. Em 1792 é enviado à Londres onde entra em contato e lê os filósofos ingleses: Locke, Bacon, Young. É nomeado Delegado da instrução pública com 19 anos, em 1794. Em 1795, funda o jornal *L'Orateur plébéin*, no qual publica «Fragments sur l'éducation de Louis-Antoine Sant Just».

Viajante por sua atividade militar, por gosto e necessidade, ao longo de sua vida entra em contato com várias personalidades vinculadas à educação: com Pestalozzi, enviando seus três filhos para estudar em Yverdon; padre Grégoire Girard, em Genebra; André Bell, Robert Owen, em Londres.

Em 1819 funda a *Revue Encyclopedie* (1819 -1833), que desejava ser «o jornal da civilização». Foi um periódico centralizador do pensamento filantrópico e intelectual francês. Como filantropo participa de inúmeras sociedades: *Société pour l'instruction élémentaire*⁸, *Société des Méthodes*⁹, *Société de Morale Chrétienne*. Em 1828, essas sociedades lançam uma campanha em favor da liberdade do ensino, sob a forma de um concurso: «Que o governo organize uma boa ou má instrução, pouco importa, desde que ele não estabeleça o monopólio exclusivo e que deixe às famílias o direito que a natureza lhe deu» (JULLIEN, 2003, p.257).

Também escreve obras sobre educação, sendo considerado o precursor de uma proposta de currículo (pedagogia formal) e da pedagogia ativa. Com a obra «Essai general physique, morale et intellectuelle; suivi d'un plan d'éducation-pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou Recherches sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un État, pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation et la prospérité (1808,1835)»- destaca a necessidade de uma educação ativa voltada à formação do cidadão.

Destinada à educação da elite, a obra «Essai général d'éducation, avec vingt-deux Tableau synoptiques d'un plan d'éducation. Recherches sur les principes et les bases d'éducation à la donner aux enfants des premières familles d'un État pour accélérer la marche de la Nation vers la Civilisation et la Prospérité» (1808; 1810, 1811) apresenta numerosas originalidades: educação da primeira infância, educação pelos sentidos e pelo jogo, instrução mútua e emulação.

soas comuns e que se opõem aos escritos privilegiados, elaborados com vontade específica de *fazer uma obra*. Sobre escritas ordinárias, ver Fabre (1993); Hébrard (2000; 2001).

⁸ *Société pour l'instruction élémentaire*, criada por iniciativa de J. M. de Gérando, Laborde, Lasteyrie e Jomard. Entre 1815 e 1820, edificam-se mais de 1000 escolas mútuas, que reúnem 150.000 alunos. Instala, em Paris, uma Escola Normal de ensino mútu. A Sociedade edita a revista pedagógica - *Journal d'éducation* (1815/1914/21-1926), que serve de instrumento de propaganda e de ligação entre as diferentes escolas. Essa Sociedade é originária da Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale (1801), que grande papel desempenhou no desenvolvimento do ensino primário: « a educação é o primeiro meio de formar os homens de virtude, amigos da ordem e submissos às leis, inteligentes e trabalhadores».

⁹ Em 1840, redige em Paris, juntamente com Célestin Hippeau, o jornal mensal de educação – *L'Enseignement* –, publicado sob os auspícios da *Société des Méthodes d'Enseignement* e destinado ao exame das questões e obras de educação. Este boletim foi publicado de janeiro a dezembro de 1840. Sobre, ver CASPARD (1981).

Nestas obras, Jullien (2006, p.160) vê três forças capazes de imprimir prosperidade em uma sociedade: a divisão do trabalho, o emprego do tempo e o emprego dos homens, que permitem elevar cada um à liberdade individual, à autonomia, à dignidade do homem responsável para participar da fundação de uma sociedade harmoniosa.

É adepto de uma educação mista: nem doméstica, nem pública, descrevendo-a como «um grupo de 8 a 10 crianças sobre a supervisão de um *gouverneur* que dará as lições e as instruções particulares. A educação pública se dará pela instrução mútua, o aperfeiçoamento muito rápido das faculdades físicas, intelectuais e morais, o desenvolvimento dos sentimentos de amizade, a repressão ao egoísmo e o orgulho. A educação doméstica se dará por uma instrução atenta, apropriada à natureza da inteligência e ao destino de cada aluno, a conservação dos bons hábitos, princípios, costumes, tornando-os mais dóceis para uma boa vigilância. Para o professor impõe quatro coisas: zelo e devotamento, luzes e capacidade, doçura e firmeza de caráter, possibilidade e inteira liberdade de dispor de si mesmo e de se dedicar unicamente a essas nobres funções. Prevê para isso que o professor faça um sacrifício de 15 anos, portanto deve ser jovem» (JULLIEN, 2006, p.16).

Em 1812 escreve sobre a pedagogia de Pestalozzi, através da observação *in loco*, realizando uma etnografia da escola: «Précis sur l'institut d'éducation d'Yverdun, en Suisse, organisé et dirige par M. Pestalozzi» (1812, p.91); «Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse» (1812, 2 tomos – 368 e 510 p.). Em 1842 decide republicar a obra, com um prefácio e excertos de cartas de Pestalozzi – *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (568 p.).

Em 1817, publica *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, considerada obra inaugural da educação comparada. Apresenta um modelo de estudo a ser seguido e questões que o observador deve fazer ao pretender conhecer outro sistema de educação¹⁰. Considera que «As pesquisas sobre anatomia comparada fazem avançar a ciência da anatomia. Da mesma forma, as pesquisas sobre educação comparada devem fornecer os novos meios para aperfeiçoar a ciência da educação» (JULLIEN, 1998, p.183).

Entre 1808 e 1824 publica quatro obras sobre o emprego do tempo - *Essai sur l'emploi du temps, ou Méthode qui a pour objet de bien régler, premier notes d' être heureux; destinée spécialement à l'usage des jeunes gens 15 a 25 ans* (1808, 91p.; 1810, 348 p.; 1824, 568 p.; 1829, 490 p.; 2006, 136 p.); *Agenda Général ou Mémorial Portatif Universel pour l'année 18... Livret pratique d'emploi du temps, composé de Tablettes utiles et comodes, d'un usage journalier* (1808, 1811, 1815, 287p.); *Memorial horaire ou thermomètre de l'emploi du temps* (1811, 88p.); *Biomètre ou memorial horaire* (1824) – nas quais elabora um método de gestão do tempo para se ter um melhor conhecimento de si, para influenciar o curso de sua própria vida e contribuir assim, graças a um aperfeiçoamento

¹⁰ Sugere a análise das escolas elementares ou primárias e comunais (120 questões); das escolas secundárias e clássicas (146 questões); das escolas superiores e científicas, ou especiais; das escolas normais; das instituições de educação feminina; das escolas públicas em geral.

mento individual, o nascimento de uma sociedade nova que chama de «civilização» e destinada à felicidade universal (DELIEUVIN, 2003, p.272).

Sintetizando a atuação de Marc-Antoine Jullien, *Illiade* (2006) o considera precursor de W. Dilthey, como teórico da biografia, o fundador da educação comparada, das ciências da educação, da etnografia da escola, do currículo, da educação permanente e inventor das ferramentas para a educação informal. Seu «Ensaio sobre o emprego do tempo» terá uma grande difusão ao longo do século XIX, traduzido em muitas línguas. Para a autora, no século XX, vários pedagogos continuaram a difundir o método proposto por M-A Jullien, sob formas variadas: Janusz Korczak na Polônia, Gabrielle Weigand na Alemanha, Remi Hess na França, Miguel Zabalza na Espanha, Joaquim Barbosa no Brasil¹¹.

O relógio moral: a arte de governar e educar a si mesmo

«L'emploi du temps peut seul faire valoir la vie;
C'est par l'activité qu'elle se multiplie;
L'art d'employer le temps n'est que l'art d'être heureux».
(JULLIEN, 1815, p.6)

Marc-Antoine Jullien considera - *Essai sur l'emploi du temps, ou Méthode qui a pour objet de bien régler, premier notes d'être heureux; destinée spécialement à l'usage des jeunes gens 15 à 25 ans* – como uma obra de filosofia prática, que pode ser lida como um manifesto de educação ao longo da vida, oferecendo os recursos que permitem cada um se construir durante toda sua existência de vida. Uma filosofia de vida, que deve, dia após dia, capitalizar a experiência vivida. Ação reflexiva e crítica do cotidiano, para que o indivíduo possa formalizar seus conhecimentos. Gestão reflexiva da formação pessoal. Aprender a pensar (JULLIEN, 2006, p.V).

A obra inicialmente correspondia à segunda parte do *Plan general d'éducation* (1808), tendo sido traduzida para o alemão, inglês e russo. Destinada à educação dos jovens, entre 15 e 25 anos, como indicado no título, na prática a obra previu um público mais amplo. No prefácio da *Agenda Général ou Mémorial Portatif Universel pour l'année 18....* (1808, p.5), recomenda-a

«para os funcionários públicos, os empregados civis, eclesiásticos e militares; aos oficiais de todos os graus, da terra e do mar; os cientistas, os homens de letras, os artistas; os médicos, os advogados e homens da lei; os banqueiros e os comerciantes; os industriais, chefes de grandes estabelecimentos, de escolas e colégios; os proprietários e pais de família; as damas ocupadas com a economia interior e doméstica, e da educação de seus filhos; e em geral para os jovens amigos da ordem, e para as pessoas de todas as classes que têm algum apreço ao seu tempo e seu emprego, e que desejam ter a ordem em todos os seus afazeres».

Para Delieuvin (2003, p.272), essa obra constitui a base de um código moral e cívico que todo homem capaz de reflexão deve observar para sua felicidade e

¹¹ Joaquim Gonçalves Barbosa é professor titular e coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo/UMESP. Desenvolve como projeto de pesquisa : « O tempo do cronômetro e o tempo vivido : ressignificando o tempo e sua importância no processo educativo a partir das reuniões de HTPC» [http://lattes.cnpq.br/4049058992411561].

para a da sociedade no caminho da Civilização. Como «livro fundador», suscitou práticas concretas de escritas de si.

Para Jullien (2006), são três os principais momentos da pessoa: o corpo, a alma e o espírito, isto é, o físico, a moral, o intelectual e a vida social. Essas dimensões devem se fazer presente no ato da escrita diária, como um ato reflexivo, linear, logicamente submetido a regras estritas: objetividade, falar na terceira pessoa (não o eu – íntimo). A prática cotidiana da escrita foi pensada como um dispositivo de educação continuada, permanente, uma (auto)biografia, com o objetivo de elaborar um plano para melhor aproveitar o tempo pessoal e social, de forma positiva e determinada. Propõe uma agenda diária de maneira dialética, com vários níveis.

A obra está dividida em 29 seções ou metas que estruturam sua proposta de uso do tempo:

- «I. Da felicidade; objetivo da educação e da vida, os elementos que a compõem;
- II. Do princípio fundamental da educação e da moral, ou dessa primeira lei da natureza que liga todos os homens entre eles para seus interesses recíprocos;
- III. Três poderes ou faculdades que distinguimos nos homens e que o desenvolvimento e a perfeita harmonia são necessários à sua felicidade: o coração, o espírito (inteligência) e o corpo;
- IV. Dos três pontos de vista aos quais convém considerar o emprego de sua existência: físicos, morais e intelectuais;
- V. Da significação a mais restrita e da significação a mais ampla da palavra Educação;
- VI. Do prêmio e da economia do tempo, considerado como um instrumento dado ao homem pela natureza. Utilidade de um método que permitirá tirar todo o partido possível;
- VII. Primeira condição imposta a aquele que deseja bem reger o emprego do seu tempo. Questão prévia e necessária, a quem devo me endereçar antes de falar e agir: *à quoi cela est-il utile?*
- VIII. Segunda condição. Exame diário, feito regularmente cada manhã ou cada noite, do emprego da jornada que o precedeu;
- IX. Terceira condição. Resumir por escrito o diário de suas ações e de seus discursos, ou usar um memorial analítico;
- X. Recapitulação das três partes, ou condições do método proposto;
- XI. Três vantagens principais que a prática desse método deve produzir: a saúde não se deteriora; a alma não se desvaloriza; o espírito é fortemente sacudido por um estado de meditação habitual;
- XII. Dos doze hábitos preciosos, que resultam igualmente do uso desse método, e que beneficiam o homem, sob os três aspectos indicados;
- XIII. Duas condições acessórias para que o método seja mais essencialmente útil e salutar. Primeira condição. Uso de três contas abertas, distintas e separadas, para colher e registrar, à medida que se oferecem ao espírito, todas as observações úteis, relativas a uma ou a outra das três faculdades que o homem deve aperfeiçoar.
- XIV. Das duas partes do tempo, distintas pelo seu emprego, em que se compõe a vida;
- XV. Necessidade de tirar por sua vez partido das circunstâncias e dos homens, e a vantagem que deve procurar, sobre esse assunto, o uso de ter três diários abertos separadamente, para recolher as observações tomadas depois das suas leituras, da sociedade que frequenta, dos acontecimentos da vida, e suas próprias reflexões;
- XVI. Do diário ou conta aberta para a parte física: resulta do estudo do seu temperamento, ser seu próprio médico, escolher os exercícios os mais salutar e aplicar um regime o mais favorável à sua saúde;

- XVII. Do diário ou conta aberta para o relatório moral;
- XVIII. Do diário ou conta aberta consagrada à parte intelectual;
- XIX. Objeções previstas e refutadas. Inconvenientes a evitar na redação das três contas abertas particulares;
- XX. De um antigo costume da escola de Pitágoras e de uma prática seguida e recomendada por Franklin;
- XXI. Segunda condição acessória que serve de complemento ao método indicado para reger o bom emprego do tempo em todos os seus momentos. Escolha um amigo franco e severo ao qual pode procurar regularmente, de três ou em seis meses, para relatar o quadro de sua situação física, moral e intelectual;
- XXII. Observação geral sobre o modo de redação do memorial diário, dos três cadernos particulares, ou contas abertas, e do quadro analítico a formar, a cada seis meses ou a cada ano, de sua situação física, moral e intelectual;
- XXIII. Da repartição dos diversos empregos do tempo, em cada intervalo de 24 horas;
- XXIV. Destinação do homem;
- XXV. Dos progressos do espírito humano;
- XXVI. Dos homens de mérito;
- XXVII. Nobre avaliação-emulação que deve ter um homem jovem;
- XXVIII. Deveres de um pai de família;
- XXIX. Resultados gerais do uso não interrompido do método proposto para reger o bom emprego de todos os instantes».

Para cada uma dessas metas, que justificam o método proposto, Jullien ensina ao seu leitor como desenvolver as virtudes esperadas de um homem ou jovem para sua vida pessoal e social: sobriedade, silêncios, ordem, resolução, economia, aplicação, sinceridade, justiça, moderação, higiene, tranqüilidade, castidade, modéstia, humanidade. Para o autor, o hábito de reflexão moral, isto é, o pensar em si mesmo frequentemente, «neutraliza as paixões e permite uma verdadeira filosofia de vida prática», pois, «a moderação é o tesouro da sabedoria» (JULLIEN, 2006, p.35).

Para a educação permanente indica doze hábitos *preciosos*, que resultam do emprego do método, e que beneficiam o homem:

- «1. de nada fazer que seja nocivo ao seu temperamento e de se sujeitar a um regime muito saudável para manter sua saúde;
- 2. de vigiar a si mesmo;
- 3. de destruir ou atenuar sucessivamente seus defeitos;
- 4. de estudar e conhecer os homens;
- 5. de escolher seus amigos e de os freqüentar, de preferência e unicamente, desde que sua posição permita, aqueles que possa se beneficiar e se instruir;
- 6. de tirar partido de todas as pessoas com as quais se encontra, por sua educação e seu aperfeiçoamento;
- 7. de falar pouco e sempre a propósito, de saber se calar e guardar segredo;
- 8. de observar e refletir, de nutrir sua razão, e de se apropriar da experiência e dos conhecimentos dos outros;
- 9. de exercitar sua memória;
- 10. de analisar com precisão;
- 11. de escrever com facilidade e formar por sua vez seu julgamento e seu estilo;
- 12. de apreciar o emprego do tempo e viver muito mais que o resto dos homens, que perdem freqüentemente, à desenharia e por tédio, um grande número de horas cada dia, e um grande número de anos da vida» (JULLIEN, 2006, p.63).

Além dessas seções, a obra contém como anexo nove *Notas de l'Essai sur l'emploi du temps*, em que explica os princípios e formas de emprego do tempo.

A primeira nota, sobre a «lei dos obstáculos», tem como princípio para Jullien (2006, p.65), que «Todo o inconveniente, todo obstáculo deve ser transformado em elemento de sucesso; todos os obstáculos aos progressos das ciências e do espírito humano devem ser estudados e meditados: eles fornecerão os meios para avançar». Esse procedimento, como princípio de auto-ajuda¹², é que permite «a arte de governar-se e de educar-se», pois os indivíduos tornam-se responsáveis, não só por sua própria vida e fé, mas também pelo desenvolvimento social, de bens materiais e espirituais, que permitem uma vida melhor.

A segunda nota, sobre a «Organização e uso de um memorial e as diferentes seções abertas que pode se compor», indica como praticamente o indivíduo deve proceder para compor o seu memorial de uso do tempo. Como se constitui em um volume muito grande, em média 660 páginas, recomenda ser dividido em três ou quatro cadernos. Esse projeto de agenda será aperfeiçoado na *Agenda Général ou Mémorial Portatif Universel Pour l'année 18... Livret pratique d'emploi du temps, composé de Tabletes utiles et comodes, d'un usage journalier* (1808). Considera que cada um deve dispor de uma hora e meia ou mesmo meia hora por dia para se dedicar em registrar a agenda ou diferentes cadernos do memorial.

O quadro, abaixo, mostra as seções indicadas e o número de páginas para cada uma:

SEÇÕES	Nº páginas
Termômetro diário	120
Conta aberta física	50
Conta aberta moral	80
Conta aberta intelectual (caderno a parte)	120
Trabalhos escolhidos (apóia a conta aberta intelectual)	25
Conta aberta com «emprego do tempo, considerado em geral sob os três aspectos determinados, físico, moral e intelectual».	25
Trabalho de obrigação (idem)	25
Contas diversas, ou detalhes diversos (D.D) (família, crianças, parentes, amigos, relações)	60
Conta aberta com pensamentos da morte e com os mortos, com a crença útil de conservar as lembranças (apoio à conta aberta moral)	25
Notas Políticas (N.P) caderno à parte	50
Economia e balanço das receitas e das despesas, classificadas por artigos distintos e separados (caderno à parte)	60
Reflexões entre os artigos que se correspondem, e o índice das matérias, de acordo com o método analítico de Locke.	20

Fonte: JULLIEN, 2006, p.70

¹² A literatura de auto-ajuda esteve em voga no final dos século XIX como no século XX e primeiras décadas do século XXI. Sobre, ver MAESTRI (1999) ; RUDIGER (1996).

A terceira nota trata da «Lei dos mal entendidos», que estabelece a reflexão diária e permanente da ação de cada um como meio para construir um mundo mais harmonioso e fraterno. Para Jullien (2006, p. 78), a ausência dessa atitude é a causa dos crimes e das desgraças do mundo:

«A moral, as relações sociais, as virtudes, as ciências, as artes; o mundo físico, moral intelectual, social e político fornecem igualmente as aplicações úteis e numerosas da lei dos mal entendidos, que é uma das chaves do espírito humano, um canal para esclarecer e ter em guarda no meio de trovoadas de erros, de pré-julgamentos e de paixões, uma bússola e um guia, um ponto de apoio e um meio de direção, no estudo e na condução da vida».

A nota quatro traz os princípios recomendados e praticados por John Locke, durante 35 anos de experiência de uso de um diário (*common place book*), no qual Jullien buscou sua inspiração. Transcreve as palavras de Locke, retiradas do periódico *British Critique* (1799), para reforçar seu método de emprego do tempo, especialmente para o *Memorial bibliographique*:

«Todo homem, que se dedica às ocupações literárias deve ter um diário, que será como o registro de seus sentimentos, o depositário dos resultados da atividade de suas pesquisas ou da profundidade de suas meditações, e dos frutos de um gênio superior ou de um espírito observador e investigador das ciências. Sem esse recurso, muitos pensamentos felizes se perdem no turbilhão dos mil afazeres sem importância. M. Locke fez um grande bem para a literatura, quando, interrompendo por um instante as especulações profundas da metafísica, elabora um plano de registro desse gênero». (JULLIEN, 2006, p.79)¹³.

Para anotar as leituras realizadas, os pensamentos, Jullien sugere uma ordem alfabética para o diário, para cada letra uma divisão a, e, i, o, u. Também indica um rudimento de referência bibliográfica, assinalando a página de onde foi tirado o pensamento (456, 660º primeiro número corresponde a página da idéia, e o segundo o total de páginas da obra). Para as viagens, recomenda fazer um diário em separado.

Na quinta nota, Jullien desenvolve um método detalhado para formação do jovem de 15 a 25 anos. Expõe um método para ler, estudar, analisar e extrair ensinamentos de obras de ciências, de história, de educação (ou a arte de formar os homens), de política (ou a arte de tornar os homens felizes, de acordo com a definição de Aristóteles); sobre mulheres (de sua influência considerada em todos os povos e em todos os séculos); do avanço social (ou progressos sociais); sobre obstáculos à prosperidade pública; sobre os grandes homens comparados entre si; sobre religiões e instituições. Conforme o quadro abaixo, para cada estudo, o jovem deveria fazer o registro, com as referências indicadas. Para o autor, esse método permite «formar o gosto, o estilo, a memória, e a desenvolver o espírito, possibilitando um melhor entendimento e retidão, um agradável hábito de observação com cuidado, de comparar com imparcialidade, de discernir com sagacidade, de julgar» (2006, p.91).

¹³ Segundo FOUCAULT (1997), estes materiais são chamados de *hypomnematas*, ou seja, cadernos pessoais que eram usados como *livros de vida*, guia de conduta e neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivesse vindo à memória (p.134-5).

A sexta nota é dedicada a «expor o método ou regra de conduta segundo Benjamin Franklin para exercer, separada e sucessivamente, os diferentes hábitos morais, tirado das suas memórias». Destaca as virtudes e o quadro que Franklin utiliza para registrar diariamente as atitudes praticadas.

Virtudes	Dom.	Seg.	Ter.	Quar.	Quin.	Sex	Sáb.
Sobriedade							
Silêncio							
Ordem							
Resolução							
Economia							
Aplicação							
Sinceridade							
Justiça							
Moderação							
Higiene							
Tranquilidade							
Castidade							
Humildade							
Humanidade							

Fonte: JULLIEN (2006, p. 102)

Também reproduz um «Plano para emprego das horas para um dia normal», adotado por Franklin, cujas atividades diárias estão assinaladas, possibilitando uma ordem cotidiana, com duas questões/reflexões a serem feitas: pela manhã - Que bem posso fazer hoje?; e à noite – Que bem fiz hoje? (2006, p.105).

Plano para o emprego das horas do dia

HORAS	Atividades
5 às 7	Me levantar, me lavar e invocar a bondade suprema; ordenar as tarefas e tomar as resoluções do dia; para continuar os estudos atuais; café da manhã.
8 às 11	Trabalho
12 às 13	Leituras ou exame das minhas contas. Almoço.
14 às 17	Trabalho
18 às 21	Colocar tudo no seu lugar; ceiar, música e recreação, ou conversação; exame do dia.
22 às 4	Sono

Após apresentar «O Método ou regras de conduta», praticadas por Franklin, Jullien destaca as vantagens que podem igualmente ser empregadas com resultado e com algumas modificações, para o emprego do tempo e progressos, sobre três aspectos determinados:

- «a) os exercícios físicos, úteis à saúde, que convém os tomar um a um para se aperfeiçoar;
- b) os hábitos e qualidades morais ou as virtudes que adquirimos e conservamos, que fazem sucessivamente uma espécie de aprendizagem para cada uma delas;
- c) os conhecimentos de todo o gênero, cujo conjunto sobrecarrega o espírito, mas que pode facilmente se tornar familiar se houver cuidado com os percursos e os estudar

progressivamente, um após o outro. Considera que essas são as três aplicações importantes das três leis gerais: a lei da gradação ou da escala; a lei da divisão e da reunião; a lei da ação e da reação, ou do movimento alternativo» (2006, p.110).

Na nota sete, apresenta a «Lei de geração ou de causas», que, para o autor, significa que cada um deve procurar as causas, para ter pontos de apoio, e para produzir resultados para si e socialmente. Essa lei decorre da lei de geração das ciências, isto é, que a pesquisa e o conhecimento exato das causas fornecem os verdadeiros meios de entender a ação do homem sobre a natureza. Assim, toda ciência é uma pesquisa das causas relacionadas a um objetivo; da mesma forma, todo o indivíduo devia procurar se conhecer adotando essa lei como premissa pessoal e social (2006, p.111).

Na nota oito, «sobre a marcha e os efeitos da civilização», Jullien (2006, p. 119), se ocupa em aperfeiçoar, por uma aplicação melhor estudada, as três forças morais e políticas: a divisão do trabalho, o emprego do tempo e o emprego dos homens. Considera que seu ensaio é destinado aos jovens, portanto desde cedo essas considerações sobre a marcha da sociedade devem fazer parte de um «exame refletido que deve tornar o jovem homem feliz de pagar seu tributo à sociedade, ao Soberano e à Pátria, um meio de direção e um ponto de apoio».

Na última nota, Jullien (2006, p.120-21) aborda «o tratamento que convém adotar as pessoas encarregadas da educação e capazes de concorrer aos progressos da instrução pública». Para ele,

«a educação não é somente a aprendizagem da vida (...) na primeira parte de sua existência há uma segunda e nova educação poderosa porque é livre e voluntariosa; preciosa e importante porque as impressões que deixam são mais duráveis e modificam geralmente, para o resto de nossas vidas, nossas opiniões e sentimentos. Essa educação pode e deve ser continuada até os últimos limites da existência. (...) A sabedoria não é outra coisa que a ciência da felicidade e da virtude».

Delieuvin (2003, p.297) diz que para Marc-Antoine Jullien «a educação é uma poderosa alavanca que pode mudar o mundo».

Para melhor operacionalizar a prática do emprego do tempo, Jullien publica, em 1808, a *Agenda Général ou Mémorial Portatif Universel Pour l'année 18... Livret pratique d'emploi du temps, composé de Tablettes utiles et comodes, d'un usage journalier*, com 287 páginas, dedicadas a explicar como preencher o memorial com exemplos dos usos e vantagens do seu método.

A *Agenda* compreende os quadros usuais, mas com seis divisões: agenda diária; memorial econômico (receitas e despesas diárias); memorial de pessoas (nome e endereço) e as relações de vida exterior e social; memorial de correspondência ativa e passiva (memória epistolar), data e um sumário da carta; memorial bibliográfico, destinado à vida intelectual e literária; memorial da vida e da imaginação (lembranças e projetos pessoais; lembranças e projetos de utilidade geral; quadros históricos, para registro de acontecimentos públicos, domésticos e familiares; quadro necrológico, para registro de pessoas da família, conhecidas e/ou personagens públicas falecidas).

Para cada uma dessas divisões, destaca uma vantagem: «nossas ações e pensamentos diários dirigidos pelo espírito de ordem e de método, que os melhora e multiplica (*Agenda journalier*); a observação constante de nosso termômetro econômico, para não comprometer e para conservar, como um depósito sagrado, sem nenhum excesso de avaréza ou de ganstança, nossa fortuna e meios de existência, os quais devemos dar conta aos nossos filhos (*Memorial économique*); nossas relações habituais, escolhidas com discrição e cultivadas com cuidado (*Memorial des personnes*); nossas correspondências, sejam de amizade, de negócios e de interesses, anotadas com exatidão (*Memorial épistolaire ou de correspondances*); nossas leituras dirigidas com sabedoria e gosto (*Memorial bibliographique*); nossas lembranças e nossos projetos instrutivos e úteis ou importantes, mas em reserva, uns para nos esclarecer as lições do passado, outros para nos iluminar o nosso futuro e para imprimir uma direção determinada e uma salutar atividade (*Tablettes des souvenirs et des projets*)». Em síntese, considera que esses são «os verdadeiros meios de multiplicar a vida e se tornar feliz» (1815, p.8-11).

Para o preenchimento, considera necessárias três operações distintas: exame diário dos diferentes empregos da vida (8 a 10 minutos); revisão sumária da vida, estabelecida a cada mês (25 a 30 minutos, todos os meses); resumo analítico anual (uma ou duas horas, todos os anos) (1808, p.29). No final da *Agenda*, Jullien (1815, p.286) recomenda a encadernação anual dos diferentes cadernos, mantendo as páginas em branco para registrar fatos úteis, posteriormente.

Quanto às vantagens de possuir uma agenda e a preencher, Jullien (1808, p.25), destaca o fato de poder «conservar os principais fatos da vida cotidiana; de governar, com economia e sabedoria, sua existência atual; de organizar o presente e reger sua existência futura; de economizar de mil maneiras o tempo, aumentar sua vida em valor real, duração, e em profundidade». Para ele, «o bom emprego do tempo é uma verdadeira ciência prática, que necessita ser adquirida pelo estudo e pelo exercício, como os outros conhecimentos humanos,

«(...) pois o tempo é como um ser moral que, diariamente presente e fugidio, parece nos dizer a cada instante: «me vê, pegue-me», que nos faz, essa questão:

Qual uso fizestes de mim? Que vantagens produziu os instantes que eu te livreí no curso do dia? (...) podemos considerar também o tempo como um mestre que nos dá cada dia novas lições, pelas cenas novas, as coisas, os acontecimentos, os homens que passam sob nossos olhos, ou como um intendente ou um fazendeiro, que deve nos pagar cada dia um rendimento, sob um dos três aspectos – físico, moral, intelectual, que constituem as três maneiras de existir, os três recursos da riqueza, e todos os elementos da felicidade» (JULLIEN, 1808, p.25).

O memorial diário, independente de sua utilidade incontestável para todas as partes de sua vida exterior e social, pode oferecer, sob esses três aspectos, para nossa vida interior e individual: no aspecto físico, uma espécie de curso de higiene prático ou a arte de conservar a saúde, aplicado ao temperamento particular, sobre várias épocas fornecendo observações que são úteis de registrar; no aspecto moral, uma espécie de curso experimental dos homens e da sociedade, do estudo de nós mesmos, do conhecimento do coração humano, e uma revista abreviada da pró-

pria vida, que não custa nenhuma aflição, que não exige que alguns instantes, e que prepara vantagens reais e prazeres infinitos; na parte intelectual, um quadro fiel das aplicações que temos ocasião de fazer de nossas disposições naturais e dos conhecimentos adquiridos, e, especialmente para os jovens, da marcha pela qual seu espírito desenvolva as faculdades, adquire os conhecimentos positivos que exige da sociedade, de acordo com sua vocação ou profissão (1808, p.26).

Seguindo a proposta da *Agenda* e buscando estratégias práticas para facilitar o seu uso¹⁴, escreve o *Memorial horaire ou thermomètre de l'emploi du temps pour l'année 18...* (1811, 88 p.), cujo subtítulo expressa a finalidade da obra *Tablettes destinées à procurer le moyen de recueillir en une minute et sur une seule ligne, pour chaque intervalle de vingt-quatre heures, tous les divers emplois et les principaux résultats de la vie pendant le même espace de temps*, em que aconselha a utilização de diferentes suportes em função de seu emprego na sociedade. Por exemplo, um homem de escritório pode conservar seu «horário» em cima da mesa, sempre à disposição, mas o militar que viaja deve utilizar folhas mais fáceis de manipular.

Essa obra é complementada com a publicação do livro *Biomètre ou mémorial horaire* (1824 [2004, 31 p.])¹⁵, que traz de forma sintética a proposta do «Memorial». Para o autor, Biomètre é «um instrumento para medir a vida, por uma apreciação rigorosa de cada dia» (2004, p.11), através de quadros que servem para indicar o número de horas dedicadas por dia para cada uma das divisões da vida: interior e individual, considerada física, moral e intelectual, e exterior e social. Todo seu objetivo é «de fixar o homem em si mesmo, permitindo aumentar e melhorar sua vida». Esse «método moral» destina-se a ser um

«espelho moral e uma representação fiel da vida; um termômetro moral; um relógio moral, uma bússola moral, que permite cada um se dirigir no meio do oceano do mundo; um recurso moral, que dá um impulso contínuo e salutar; uma balança moral, que serve para pesar nossas ações, relações, pensamentos; um panorama moral; enfim, um complemento da educação, um verdadeiro guia moral e um amigo seguro» (JULLIEN, 2004, p.29-30).

A seguir, reproduzimos o quadro sugerido pelo autor para os diversos empregos da vida cotidiana, considerada sobre quatro aspectos: físico, moral, intelectual e social, juntamente com a nota explicativa de utilização de cada coluna do Biomètre, em que cada uma é identificada por uma letra do alfabeto.

¹⁴ No final da obra, Jullien traz um resumo dos dois livros anteriores para o emprego do tempo (1813, p.81-86).

¹⁵ O título completo dessa obra é: *Biomètre ou mémorial horaire servant à indiquer le nombre des heures données par jour à chacune des divisions 1° De la vie intérieure et individuelle, considérée sous les rapports, physique, moral et intellectuel; 2° De la vie Extérieure et sociale pour l'année 1820 ou Tablettes destinées à procurer le moyen de recueillir, en une minute et sur une seule ligne, pour chaque intervalle de vingt-quatre heures, les divers emplois et les principaux résultats de la vie, pendant le même espace de temps* (1824 [2004]). Essa obra na Inglaterra recebeu o título de *O relógio moral* (DEFONDON, 1878 -1887, p.1442).

A	B	FÍSICA			MORAL			INTELLECTUAL			SOCIAL				P	Q	R	S
		C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O				
1															24			
2															24			
3															24			
4															24			
5															24			
6															24			
7															24			
8															24			
9															24			
10															24			
11															24			
12															24			
13															24			
14															24			
15															24			
Total de horas															360			

- «1. Número de dias do mês ou datas.
2. Temperatura de cada dia.
3. Vida física
4. Vida tranqüila, ou sono.
5. Vida alimentar, ou refeições.
6. Vida ativa, ou exercícios do corpo; caminhadas, banhos, etc.
7. Vida Moral
8. Vida interior, religiosa ou meditativa. Orações, exercícios de religião. Exame moral, manter a prática de registrar o emprego do tempo.
9. Vida doméstica e familiar.
10. Vida econômica; negócios de ordem ou de interesse.
11. Vida Intelectual
12. Vida intelectual ou exigidos; trabalhos de obrigação, relativos à sua profissão, a seus deveres.
13. Vida intelectual livre; trabalhos de escolha.
14. Vida literária, livros.
15. Vida epistolar; correspondências.
16. Vida errante; viagens e turnês; viagens de negócios; idas e vindas.
17. Vida civil e social. Relações de sociedade, visitas, jogos, etc.
18. Vida dissipada, de divertimento; teatro, bailes, concertos e festas.
19. Vida passiva e vegetativa, abandonada a fazer nada. Momentos vagos e perda de tempo.
20. Vida numérica, ou expressa em números. Quantidade de horas de cada dia, de cada quinzena, de cada mês.
21. Vida memória. Destaques e lembranças.
22. Vida racional. Signs destinados a indicar se esteve ou não satisfeito com o emprego de sua jornada diária» (JULLIEN, 2004, p.13-14).

Para Jullien (2004, p.31), o emprego desse quadro na vida diária, forneceria os meios para aperfeiçoar o caráter moral, exercer as faculdades intelectuais, aumentar as forças físicas, conservar e afirmar a saúde, a moralidade, o julgamento, e mesmo a fortuna e a felicidade, pelos hábitos reunidos e constantemente praticados pela vigilância de si-mesmo, pela moderação e temperança, da ordem e da economia. Dessa forma, «a ordem aumenta o espaço e multiplica o tempo». No início do século XIX, momento em que a sociedade cada vez mais se urbaniza, o

tempo e a ordem são os elementos vitais para uma sociedade que busca progresso como símbolo de um país civilizado.

O tempo da vida e a vida no tempo

«Cada homem é o artesão de seu destino.
O homem instruído crê que sempre pode se instruir mais»
(JULLIEN, 1808, [2006, p. 43]).

Esse conjunto de obras de Marc-Antoine Jullien expressam um «filosofia prática» para sistematizar e ordenar o tempo, um programa de e para a vida, uma reflexão de si sobre si mesmo, objetivando a educação de si, continuada e permanente.

«a verdadeira filosofia-prática, muito conhecida e apreciada, busca a glória na virtude. (...) Amar e servir os homens, princípio de todas as virtudes, da generosidade, do heroísmo; a alma e o objetivo das ciências, os germes das ações que conduzem à verdadeira e sólida glória (...) Essa é a bela destinação do homem que se sente convocado a contribuir com a grande obra do avanço de sua espécie, e portanto da sociedade ou da nação onde é cidadão» (JULLIEN, 1808, p.250)

Suas obras colaboraram para estabelecer dispositivos práticos que cada vez mais normatizaram e disciplinaram o homem como um «ser do tempo» (DECCA, 2008, p.15). Objetivaram propor ao leitor a adoção de uma rotina disciplinar do *tempo*, indispensável à vida, em uma época de normatização de condutas no contexto de uma sociedade em processo crescente de urbanização. Também defendem a importância de uma reforma individual e propagam a idéia de como se governar a si mesmo como processo de auto-ajuda. Comunga da premissa ocidental moderna, em voga no século XIX, de que a vida é uma história exemplar, que orienta e reorienta outras vidas. Podemos considerá-lo, juntamente com outros tantos escritores moralistas¹⁶, como um ideólogo do evangelho de auto-ajuda, interpretado em termos individuais, em que o sujeito deveria confiar na sua capacidade de auto-educação e governo de si.

O tempo, ontem como hoje, continua sendo um conceito e uma prática emblemática para o homem. Gilles Finchelstein recentemente publicou a obra *Dit-tature de l'urgence* (2010), em que analisa o culto da velocidade que domina nossa vida pessoal e profissional, mas também a vida pública, como uma «espiral de aceleração» ou um «estado de urgência»¹⁷. Considera que o liberalismo, o dinheiro e a internet são alguns dos principais motores dessa aceleração do mundo hoje. No entanto, podemos buscar demarcar esse processo desde a máxima de Benjamin Franklin - «tempo é dinheiro», e o modelo de registro do tempo individual e social de Locke e Jullien.

Norbert Elias, na obra *Sobre o Tempo* (1998), analisa que com a crescente urbanização, intensa comunicação, tornou-se cada vez mais urgente a exigência

¹⁶ Por exemplo, Samuel Smiles (1812-1904), considerado também expoente da literatura de auto-ajuda. Sobre, ver MAESTRI (1999); RUDIGER (1996).

¹⁷ Essa temática tem sido recorrente na imprensa e em documentários. A revista «Le Nouvel Observateur» (Paris, n.2415 du 17 au 23 février 2011, p.12-24), em chamada de capa com o título «Rester Zen au travail», analisa o stress, o «burn-out», a depressão profissional, que decorrem do aumento da pressão no ambiente do trabalho (mondialização da economia) e da aceleração do tempo.

de sincronizar um número cada vez maior de atividades humanas e de dispor de um retículo temporal contínuo e uniforme como marco comum de referência de todas as atividades humana.

«No nosso tipo de sociedade, a vida do homem se mede com exata pontualidade. Uma escala social temporal que mede a idade (tenho doze anos, você tem dez), o indivíduo a aprende e a integra, como elemento social, na imagem de si mesmo e dos demais. Esta subordinação de medidas temporais não somente serve como comunicação sobre quantidades distintas, se não que alcança seu pleno sentido como abreviação simbólica comunicável de diferenças e transformações humanas conhecidas no biológico, psicológico e social» (ELIAS, 1998, p.80).

O que fazer para devolver o tempo ao tempo? Finchelstein (2010) sugere viver de acordo com o ritmo físico do tempo (acrescentaria o tempo biológico também) e agir sobre o tempo simbólico, isto é, sair do culto do instante para descobrir um passado e, sobretudo, projetar o futuro, buscando dar um sentido ao tempo individual e coletivo.

A obra de Jullien permite usos e leituras plurais. Para Chartier (2004, p.376), a primeira constatação que devemos fazer do uso dessas obras é a importância atribuída aos objetos escritos por todos aqueles que pretendem regular as condutas e moldar os espíritos. «Daí o caráter pedagógico, disciplinador, aculturador atribuído a esses textos. Enunciam prescrições e proibições exigidas por uma maneira cristã e civil de estar no mundo».

Nesta perspectiva, a divulgação e difusão das idéias Marc-Antoine Jullien sobre o processo de sistematização e disciplinamento do tempo e da vida, faz parte, como nos coloca Bourdieu e Wacquant (1998, p.32), da «história da gênese das idéias sobre o mundo social, associada a uma análise dos mecanismos sociais da circulação dessas idéias». E, poderia ser ainda uma possibilidade de busca no passado de um sentido para o nosso cotidiano de aceleração e desse estado permanente de urgência.

Também acrescentaria a possibilidade de ser uma temática de pesquisa na área de história da educação, visto a imensa produção de livros e manuais, desde o século XIX aos nossos dias, para a «melhor organização do tempo»¹⁸.

Referências

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. IN: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P.32.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Tempo e História. Disponível em <<http://www.historia.uff.br/artigos/cardoso-tempo.pdf>> Site consultado em 26 de janeiro de 2001. 26 p.

¹⁸ Uma rápida pesquisa na lista de obras à disposição na Livraria Cultura de Porto Alegre, permite verificar que a temática « como administrar seu tempo » preocupa várias áreas do conhecimento, desde a literatura de auto-ajuda à área de administração. Alguns exemplos de títulos recentes e sugestivos da problemática abordada: Como administrar seu tempo (MANCINI, 2007); Administre bem seu tempo (KRAUSZ, 1996); Organize melhor seu tempo (LOFTUS, JONES, 2010).

- CASPARD, Pierre (dir.), **La presse d'éducation et d'enseignement – XVIII siècle – 1940**. Répertoire analytique. Paris: INRP/Ed.CNRS, 1981. t. 2, p.236.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- DECCA, Edgar. O tempo na história. Palestra em 13 dez. 2008. Revista FAPESP online. Disponível em < <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/einstein/decca.pdf>> Site consultado em 26 de janeiro de 2010.
- DEFONDON, Charles. Jullien, Marc-Antoine. In: BUISSON, Ferdinand (Dir.) **Le Nouveau Dictionnaire Pédagogique**. Paris: Hachette, 1878-1887. p. 1441-42.
- DELIEUVIN, Marie-Claude. **Marc-Antoine JULLIEN, de Paris (1775-1848)**. Théoriser et organiser l'Éducation. Paris: L'Harmattan, 2003.
- ELIAS, Norberto. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norberto. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- FABRE, D. (Org). **Écritures Ordinaires**. Paris: Centre Georges Pompidou. Bibliotheque Publique d'Information, 1993.
- FINCHELSTEIN, Gilles. **Dictature de l'urgence**. Paris: Fayard, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Le gouvernement de si et des autres**. Paris: Gallimard; Le Seuil, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **O que é o autor**. Lisboa: Veja – Passagens, 1997.
- GELZER, Raquel. Tempo e História. **Ciência e Cultura**. SBPC/São Paulo, vol.54, n.2. out/dez.2002. p.1-3. Disponível em <<http://cienciacultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-672520020002>> Site consultado em 26 de janeiro de 2011]
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. IN: MIGNOT, BASTOS e CUNHA (Org). **Refúgios do Eu**. Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis (SC): Mulheres, 2000. p.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 1. Campinas/SP. Editora Autores Associados, 2001. p.115-141.
- HESS, Remi. **La pratique du journal, l'enquête au quotidien**. Paris: Anthropos, 1998.
- ILLIADE, Karen. Présentation. Education informelle. In: JULLIEN, Marc-Antoine. **Essai sur l'Emplo du Temps** (1808). Paris: Economica; Anthropos, 2006.
- JULLIEN, Marc-Antoine. **Essai sur l'emploi du Temps** (1808). Paris: Economica; Anthropos, 2006.
- JULLIEN, Marc-Antoine. **Essai général d'éducation**, avec vingt-deux Tableau synoptiques d'un pland'éducation. Recherches sur les principes et les bases d'éducation à la donner aux enfants des premières familles d'un État pour accélérer la marche de la Nation vers la Civilisation et la Prospérité. Paris: Firmin Didot, 1808.
- JULLIEN, Marc-Antoine. **Essai general physique, morale et intellectuelle**; suivi d'un plam d'éducation-pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou Recherches sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un État, pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation et la prosperité. Paris: Firmin Didot, 1808.
- JULLIEN, Marc-Antoine. **Agenda Général ou Mémorial Portatif Universel Pour l'année 18...** Pivret pratique d'emploi du temps, composé de Tablettes utiles et comodes, d'un usage journalier. Paris: Firmin Didot, [1808], 1815 (3^{ed.})
- JULLIEN, Marc-Antoine. **Memorial horaire ou Thermomètre de l'emploi du temps, pour l'année 18...** Milan: Imprimerie Royale, 1813.

- JULLIEN, Marc-Antoine. **Biomètre**. Paris: Éditions des Cendres, 2004.
- JULLIEN, Marc-Antoine. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. In : **Education comparée**. Paris : Harmattan, 1998. p. 183-236.
- KRAUSZ, Rosa. **Administre bem o seu tempo**. São Paulo: Nobel , 1996.
- LOFTUS, Paul ; JONES, Lyndon. **Organize melhor o seu tempo**. Sao Paulo: Clio, 2010.
- MAESTRI, Mário. **Por que Paulo Coelho teve sucesso**. Porto Alegre: AGE, 1999.
- MANCINI, Marc. **Como administrar seu tempo**. São Paulo: Sextante, 2007.
- MILMAN, Tulio. Um lugar sem horário de verão. **Zero Hora**. Informe Especial. Sexta-feira, 4 de dezembro de 2009. p.3
- MOREY, Miguel. **Lectura de Foucault**. Madrid: Taurus, 1983.
- PROST, Antoine. Temps. In: DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick; OFFENSTADT, Nicolas (Dir.) **Historiographies II**. Concepts et débats. Paris, Gallimard, 2010. p. 903-911.
- ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita**. SP: Papirus, 1998.
- POPKWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**. Uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ÁRIES, P; DUBY, G (dir.) **História da Vida Privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1991. v. 3 Da Renascença ao Século das Luzes. p.169-209.
- RUDIGER, Francisco Ricardo. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**: contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.
- SMILES, Samuel. **Economia Doméstica Moral** ou a felicidade e a independência pelo trabalho e pela economia. Tradução de Jacintho Cardoso da Silva. Rio de Janeiro, B.L. Garnier Livreiro Editor, 1880.
- THOMPSON, Edward Palmer. Tiempo, disciplina y capitalismo. In: **Tradición, revuelta e consciéncia de classe**. Estudios sobre las crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Critica, 1979.

IMAGEN Y PROYECCIÓN PÚBLICA DE LAS COLONIAS ESCOLARES DE LA MENORCA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA PRENSA Y LAS FOTOGRAFÍAS*

Public projection and image of school camps in Menorca In the early 20th century. An approach through an analysis of the press and photographs

Dr. Xavier Motilla Salas
e-mail: xavier.motilla@uib.es
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN : Desde hace años los historiadores se han interesado por el valor de las fotografías como fuente histórica. No cabe duda de que son un testimonio histórico importante, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, relacionadas con el tratamiento metodológico que debe aplicárseles. El aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías implica su contextualización y comparación con otras fuentes. En este artículo pretendemos aproximarnos al estudio de la representación o proyección que de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo pasado quiso transmitirse a la ciudadanía, a partir de las imágenes que de ellas se tomaron y que se han conservado, complementándola con otros testimonios como la prensa periódica y especializada.

Palabras clave: Renovación educativa, Educación fuera de la escuela, Imagen, iconografía.

ABSTRACT : For years, historians have been interested in the value of photographs as historical sources. They undoubtedly constitute an important historical testimony, yet this does not prevent their use from sparking controversy related to the methodological approach that should be applied to them. Using photographs as historical sources requires careful critical analysis and a rigorous methodology, which is not yet as established as those that have been used with other sources for centuries. Correctly interpreting photographs involves their contextualisation and comparison with other sources. In this article, we study what the representation or projections of school camps in Menorca at the turn of the past century wished to transmit to the public, on the basis of the images taken of them that have been preserved, supplemented by other testimony such as the daily and specialised press.

Key words: Educational renovation, Extra-curricular education, Image, Iconography.

Fecha de recepción: 13-XII-2010

Fecha de aceptación: 21-I-2011

* Artículo realizado en el marco del proyecto «Cambios y continuidad en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)», HUM2007-61.420, proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Programa Nacional de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

Introducción

La historia del siglo XX ha explorado todo tipo de fuentes. La apertura hacia nuevas fuentes, la superación de la dependencia de las fuentes tradicionales de archivo (oficiales o administrativas) se ha puesto al servicio de la construcción de una historia que intenta no dejar de lado ninguna de las dimensiones de la actividad, el pensamiento y los sentimientos humanos. Las metodologías de análisis crítico de las diferentes fuentes (escritas, orales, imágenes u objetos) son todavía muy diferentes como para poder encajar con facilidad la información aportada por distintos tipos de fuentes. En este sentido, en la apertura hacia nuevas fuentes históricas, desde hace años los historiadores se interesan por el valor de las imágenes en general, y de las fotografías en particular. La publicación de la obra *Eye-witnessing. The Uses of Images as Historical Evidence* del historiador británico, especialista en historia de la cultura, Peter Burke, traducida al español en 2001, con el título de *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, ha motivado un mayor interés por dichas fuentes¹. Tal y como denunció Peter Burke, en la obra mencionada, son pocos los historiadores (entre ellos también los historiadores de la educación) que hagan un uso habitual de los archivos fotográficos, como pocas son, también, las revistas especializadas que incluyan regularmente fotos entre sus páginas, que no se reduzcan a ser meros acompañamientos ornamentales. Sin embargo, resulta obvio que la apertura hacia lo visual desde los ámbitos educativo e histórico denota una creciente preocupación por el tema últimamente.

No cabe duda de que las fotografías son un testimonio histórico importante, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, especialmente relacionadas con el tratamiento metodológico a aplicárseles, y a la relación que se debe establecer con otras fuentes. En el campo de la historia de la educación, el debate sobre el uso de las fotografías ha dado lugar, en los últimos años, a aportaciones importantes e intensos debates en las revistas especializadas y en los congresos internacionales, si bien es verdad que, en dicho contexto, son aún pocas las aportaciones al respecto². Haciendo una síntesis muy breve de estos debates

¹ BURKE, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

² Para una aproximación a estos debates véase: POZO ANDRÉS, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pp. 291-315. Así mismo, algunas aportaciones pioneras en este sentido en la bibliografía histórico-educativa española son, entre otras: VIÑAO, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 75-92; JIMÉNEZ TRUJILLO, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 427-448 y ESCOLANO BENITO, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pp. 365-375. Por otro lado, recientemente, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010) ha publicado un número monográfico sobre «Fotografía i història de l'Educació», con artículos de reconocidos especialistas internacionales sobre el tema: COMAS RUBÍ, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010), pp. 9-15; RIEGO AMÉZAGA, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *Ibidem*, pp. 19-39; RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», *Ibidem*, pp. 41-54; ARGERICI, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *Ibidem*, pp. 55-72; AGUILÓ

se puede afirmar que el aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con las otras fuentes históricas, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes históricas. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías, y su interpretación como fuentes históricas, implica su contextualización y comparación con otras fuentes. Las ideas de la Escuela Nueva, tanto en la aplicación escolar como extraescolar, se convirtió en un programa de actuación que utilizó la fotografía y el cine como instrumentos propagandísticos. Las ideas renovadoras en el campo de la educación que se difundieron desde principios del siglo pasado construyeron un discurso iconográfico que pretendía hacer visibles las nuevas prácticas educativas y representar fotográficamente los signos de cambio educativo³.

La difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirá su propia iconografía y una nueva gramática gráfica. El aire libre, como espacio de experiencias escolares y extraescolares, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación. En este sentido, pretendemos aproximarnos al estudio de la representación o proyección que de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo pasado se quiso hacer llegar a la ciudadanía, a partir de diversas fuentes, como son la prensa periódica y especializada y las imágenes que de ellas se tomaron y que se han conservado que pretendían hacer visibles las nuevas prácticas educativas.

Génesis y evolución de las colonias escolares en las Islas Baleares

Las colonias escolares, iniciadas en Suiza en 1876 por Walter Bion (1828-1909), pronto se expandieron a otros países como Alemania e Inglaterra (1878), Austria (1879), Francia (1881), Rusia (1882), Italia y Holanda (1883), Bélgica (1886), y Estados Unidos y España (1887). Llegaron a España a instancias de la Institución Libre de Enseñanza, a través del Museo Pedagógico Nacional y, concretamente, de su director Manuel Bartolomé Cossío, que dirigió la primera en San Vicente de la Barquera, once años después de la primera experiencia en tierras suizas. A partir de 1887 las colonias se fueron extendiendo por diversos lugares de la geografía española, si bien es verdad que hasta el Real Decreto de 26 de julio de 1892 no se adoptaron oficialmente. A partir de entonces fueron apareciendo lentamente disposiciones legales destinadas a propagar las colonias escolares en

RIBAS, C.; MULET GUTIÉRREZ, M. J.; PINYA LLINÀS, P. «La fotografía de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», *Ibidem*, pp. 73-98; DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *Ibidem*, pp. 99-122; BRASTER, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Ibidem*, pp. 123-148; GROSVENOR, I. «The school album: images, insights and inequalities», *Ibidem*, pp. 149-164; POZO ANDRÉS, M. M. DEL; RABAZAS ROMERO, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Ibidem*, pp. 165-194; y, COMAS RUBÍ, F.; MARCH MANRESA, M.; SUREDA GARCIA, B. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Ibidem*, pp. 195-126.

³ COQUOZ, J. «Un modèle suisse d'École active durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 369-388.

España, hasta el impulso definitivo que se les dio en 1911 desde el Ministerio de Instrucción Pública. Las colonias constituían una institución de higiene preventiva dirigida, principalmente, a niños cuyas familias presentaban menos recursos o tenían una salud debilitada y tenían la pretensión de paliar y contrarrestar los efectos perniciosos del intelectualismo escolar, las condiciones de vida deficientes que las grandes ciudades y sus viviendas comportaban, así como las que las mismas escuelas imponían⁴.

La primera colonia escolar en las Islas Baleares fue organizada en 1893 en Mallorca bajo la dirección de Miguel Porcel y Riera, tras un primer intento sin éxito de un grupo de maestros de recaudar fondos para organizarla el verano anterior. En Mallorca, desde 1901 éstas se desarrollaron con normalidad hasta el año 1936, con la ayuda de diversos organismos e instituciones en su financiación (el Ayuntamiento de Palma, la Diputación Provincial, la Caja de Ahorros, la Escuela Normal, la Asociación para la Cultura de Mallorca, la Iglesia, la Acción Popular Agraria, entre otros). En 1904 se hizo en el Puerto de Sollér la primera colonia escolar para niñas organizada por la Diputación Provincial y bajo la dirección de Paula Cañellas Alba. En 1905 el Ayuntamiento de Palma también organizó una, siendo alcalde el médico Jaime Font y Monteros⁵. En Menorca, el año 1909, el Ayuntamiento de Mahón y el maestro Antonio Juan Alemany promovieron las colonias escolares, como veremos a continuación. De Ibiza y Formentera no se tiene constancia que se organicen colonias escolares, a pesar de que desde estas islas se enviaron niños a Palma para que participaran en las que se organizaban en la isla mayor del archipiélago balear⁶.

Las colonias fueron generalizándose en las islas y su objetivo fue marcadamente higienista. Se trataba de poner a los niños en contacto con la naturaleza para proporcionarles el ambiente más adecuado para el desarrollo físico y la mejora de la salud. Estas actividades de verano fueron una ocasión óptima para practicar el ejercicio físico, el juego, garantizar una buena alimentación e introducir los hábitos de limpieza personal, sin dejar de lado la función socializadora y el desarrollo intelectual⁷. Tal como ha sostenido Antonio J. Colom, en las primeras colonias escolares de las islas, participaron sobre todo hijos de familias pobres, que eran alumnos de la escuela pública, y tuvieron una clara finalidad compensatoria, ya que se pretendía proteger el desarrollo físico de los niños de las clases más desfavorecidas y débiles, cuyos padres no podían satisfacer sus necesidades nutritivas. Las actividades se completaban con los paseos, las observaciones di-

⁴ PEREYRA, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 1 (1982), pp. 145-168.

⁵ GONZÁLEZ-AGAPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pp. 326-327 y COLOM CAÑELLAS, A. J. D. *Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984, p. 53.

⁶ OLIVER JAUME, J. *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX*, Palma, Editorial Moll [Els treballs i els dies, 18], 1978, p. 199.

⁷ GONZÁLEZ-AGAPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939... op. cit.*, pp. 326-327.

rectas de la naturaleza, la recogida de ejemplares, los juegos, los cantos, etc. Al mismo tiempo se pretendía promover el compañerismo, la disciplina, la higiene, los hábitos sociales de convivencia y, también, la emulación y el sentido de superación. La colonia era concebida como un sistema pedagógico y se veía como un elemento clave de la nueva pedagogía científica, al tiempo que el espacio donde se desarrollaba era considerado un ambiente nuevo para conseguirlo⁸.

Dicho autor, en relación con las colonias escolares, incide en el sentido biológico-higienista y la voluntad manifiesta de modificar el entorno de los niños y de crear un contexto nuevo donde, a través de los ejercicios y del contacto con la naturaleza, pudieran desarrollarse física y psíquicamente; hecho éste que hace que las colonias escolares sean una práctica educativa típica de la nueva educación, en la que el sentido biológico-naturalista está presente en algunos de los más importantes innovadores de la educación, como Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952), entre otros. Así pues, las colonias se nos presentan como una de las primeras prácticas educativas de tipo activo y, sobre todo, como una experiencia dirigida a romper con los viejos sistemas educativos⁹. Normalmente, el equipo directivo de las colonias escolares estaba formado por maestros cercanos a los postulados pedagógicos del institucionalismo y la Escuela Nueva y a menudo promocionaron el excursionismo y el esculismo como actividades e instituciones formadoras del carácter de la juventud (es el caso del director de la primera colonia escolar en Menorca, Antonio Juan Alemany, que introdujo en su práctica educativa los paseos escolares y pronto se adhirió a las primeras manifestaciones del esculismo)¹⁰.

Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo XX a través de la prensa y las fotografías

En Menorca las colonias escolares se implantaron por primera vez el verano de 1909, años más tarde que la experiencia iniciada en 1893 por el maestro Miguel Porcel y Riera en la isla mayor del archipiélago. Aun así, ya a principios del siglo XX, el diario republicano menorquín *El Liberal* se hacía eco de un artículo firmado bajo seudónimo en el diario palmesano *La Almudaina*, en el que se detallaban la importancia y la conveniencia de las colonias escolares para el desarrollo pleno de la juventud¹¹. De hecho, el artículo mencionado se refería a la práctica desarrollada en la colonia escolar del Puerto de Soller y, probablemente, debe atribuirse al maestro Bartolomé Terrades. El autor recordaba que, bajo la dirección de algunos maestros, cada año iban a Soller los alumnos más aptos de las escuelas

⁸ COLOM CAÑELLAS, A. J. D. *Miquel Porcel Riera op. cit.*, pp. 53-62.

⁹ COLOM CAÑELLAS, A. J. «D. Llorenç M^a Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación educativa mallorquina», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm 5/6 (1986), p. 162.

¹⁰ MOTILLA SALAS, X. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Figueras, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueras, Universitat de Girona, 2003, pp. 99-111.

¹¹ B. «Colonias escolares», *El Liberal* [Mahón], 22 de mayo de 1900.

municipales como premio al trabajo escolar, recordando que era preciso para provecho de todos que estas excursiones anuales, en el Puerto de Soller, fueran algo más que el cumplimiento estricto de una fórmula pedagógica impuesta por la costumbre o por una iniciativa que, la mayoría de veces, no encontraba eco entre los diversos colectivos que deberían implicarse. También se hacía un llamamiento a la necesidad de impulsar las colonias citadas como prácticas educativas regeneracionistas y, en general, se demandaba una praxis educativa activa que desterrara de las aulas la educación memorística y rutinaria.

La campaña en la prensa republicana para instaurar las colonias escolares en Menorca prosiguió a lo largo de los años. En 1904, cuatro años después de la reproducción del artículo comentado anteriormente, *El Liberal* se volvía a hacer eco de otra noticia aparecida esta vez en el diario, también palmesano, *La Tarde* sobre el proyecto del Ayuntamiento de Palma de crear y sostener una colonia escolar, recomendando al consistorio mahonés que siguiera el ejemplo. El artículo en sí es un ejemplo claro del pensamiento imperante a comienzos del siglo XX en el magisterio renovador, que ligaba higienismo y educación en su discurso regeneracionista, y que pretendía combinar los hábitos saludables en los niños, con el contacto con la naturaleza y una buena alimentación en los meses de verano en las colonias. Asimismo, en el artículo mencionado se afirmaba que las colonias escolares debían llenar el vacío que se observaba en la compleja tarea educativa de los niños, pues estas tenían que ser una prolongación de la escuela misma que fortaleciera fisiológicamente a los niños. Se convertían, por tanto, en un complemento de la escuela para los niños de familias sin recursos, a los que se favorecía tanto desde un punto de vista físico como intelectual. Así es que, muy en boga con el discurso imperante de entonces, desde la prensa se destacaba la eficacia de las colonias escolares, fundamentándose en el desarrollo físico que se constataba en los asistentes desde su ingreso en las colonias hasta la finalización. También se resaltaba la importancia de las instituciones mencionadas para dejar huella en el progreso personal de los niños, en su carácter, ya que recibían una educación que rehuía el castigo y se basaba en el interés personal, promoviendo, como ya se ha dicho, especialmente los hábitos de limpieza corporal y el desarrollo físico¹².

La campaña a favor de la instauración de las colonias escolares prosiguió años más tarde en la prensa menorquina, en la que, a finales de agosto de 1907, Juan Martín publicó un artículo intitolado «Las colonias escolares» en el diario republicano *La Voz de Menorca*, heredero del entonces ya desaparecido *El Liberal*. En él, el autor afirmaba que en la prensa se podían encontrar numerosas noticias relacionadas con la organización y el funcionamiento de las colonias escolares, que bajo los auspicios y la financiación de los ayuntamientos y las diputaciones funcionaban en diversos lugares de España, y destacaba la importancia de estas para las futuras generaciones de ciudadanos. De hecho, las mejoras a las que J. Martín se refería no eran otras que las físicas y morales, que se derivaban del contacto directo de los niños con la naturaleza, en un programa educativo renovador

¹² ANÓNIMO. «Obra filantrópica. Colonias escolares», *El Liberal* [Mahón], 9 de junio de 1904.

que los alejara de las prácticas rutinarias de los centros escolares de las grandes ciudades. Para él la posibilidad de ofrecerles el contacto con la naturaleza, el aire puro, el mar, etc., junto con un programa educativo adecuado, ayudaba al progreso de las generaciones venideras y por consiguiente a la sociedad del futuro¹³.

Por otro lado, las colonias escolares ayudaban, según él, a fortalecer los vínculos entre el pueblo y la ciudad, y a enseñar a los niños que todos los hombres deben tratarse como hermanos. Los pueblos recibían las colonias escolares con todo tipo de obsequios y atenciones y, además, durante una temporada los niños de la ciudad y del pueblo convivían juntos y, bajo la supervisión de sus maestros, interaccionaban intercambiándose los conocimientos adquiridos y las observaciones realizadas. Estos hechos, derivados de la interacción entre los niños de la ciudad y del pueblo, ayudaban a hacer desaparecer los recelos mutuos existentes. Los beneficios para los niños de la ciudad eran evidentes, ya que estos mayoritariamente volvían a sus casas tras la estancia en las colonias con un desarrollo físico e intelectual mayor, fruto del contacto con la naturaleza y de una enseñanza práctica según J. Martín. Asimismo, el autor recordaba que las colonias escolares se encontraban establecidas en las naciones líderes educativa y culturalmente, ya que las recomendaban los pedagogos más ilustres y renovadores y, además, eran subvencionadas por los gobiernos y los ciudadanos que tenían la educación entre sus prioridades. El artículo concluye con la recomendación por parte de J. Martín al Ayuntamiento de Mahón de establecer, con la ayuda de la Diputación, también unas colonias escolares para los hijos de la villa mahonesa, tal como se hacía en la capital de la provincia balear desde hacía años¹⁴.

En cuanto a la difusión en la prensa periódica o especializada de las colonias escolares en Menorca, una vez que ya se habían puesto en marcha y más allá de la campaña que a través de la prensa se realizó previamente a favor de su implantación, debe mencionarse que en el mes de agosto de 1909 *La Voz de Menorca* dio cuenta de su visita a la primera colonia escolar menorquina que se desarrolló en los parajes cercanos al puerto de Addaya y que se estableció en el predio de las Fontanillas, sobre el mismo puerto, y bajo la dirección del maestro Antonio Juan Alemany y la ayudantía del también maestro Juan Socías Bennisar (el primero maestro de la segunda escuela municipal de Mahón y el segundo de la escuela de la población vecina de San Clemente). El objetivo del artículo no era otro que especificar y dar a conocer las actividades y la alimentación que habían recibido los participantes en la colonia escolar en el verano de 1909 durante los primeros quince días, para promocionarla entre la opinión pública. A partir de dicho artículo, se constata que en las salidas programadas a los parajes próximos al puerto de Addaya y al predio de las Fontanillas (donde residían los niños de la colonia), se realizaron explicaciones de mineralogía, agricultura, sericultura, historia, minería, alfarería moderna, además, de realizarse también excursiones marítimas por el puerto de Addaya y Macaret. Por otro lado, en cuanto a las comidas se hizo

¹³ MARTÍN, J. «Nota del día. Las colonias escolares», *La Voz de Menorca* [Mahón], 27 de agosto de 1907.

¹⁴ *Ibidem*.

constar en el artículo que se buscó una buena combinación entre legumbres, verduras, pescado, carne, huevos y frutas, siempre acompañados de arroz o patatas, para contribuir al robustecimiento de los niños durante su estancia en la colonia. La intención al finalizar la colonia escolar no era otra que medir y pesar los asistentes (que aquel verano fueron doce niños) para comprobar su crecimiento, fruto de una alimentación adecuada y abundante. No hace falta insistir en la importancia que en términos generales se le otorgaba en las colonias escolares, como comprobación de los buenos resultados que obtenían los niños que asistían, a la medida de la circunferencia torácica y al aumento del peso como constatación empírica de las mejoras físicas acaecidas fruto de su estancia. Los resultados positivos de la colonia eran evidentes para el autor de la visita, en la medida que constataba que durante los primeros quince días los niños habían aprendido a remar y que demostraban una gran resistencia física en las excursiones, al tiempo que escuchaban con gran interés las explicaciones de los maestros en las salidas al campo, además de la importancia, lógicamente, de las prácticas educativas paralelas que se desarrollaban en las frecuentes salidas y excursiones. El artículo terminaba con la manifestación de la voluntad que para el verano próximo se pudiera aumentar el número de niños que se beneficiaran de la colonia escolar, con la mejora de las instalaciones existentes, para contribuir a la regeneración de la sociedad tan ansiada empezando por los niños, así mismo, se felicitaba a los maestros Antonio Juan Alemany y Juan Socías Bennasar por la labor que desarrollaban¹⁵.

De esta primera colonia escolar bajo la dirección de Antonio Juan Alemany, también se hizo eco *El Magisterio Balear*, en un artículo que posteriormente fue reproducido en *La Voz de Menorca*, en enero de 1910, y en el que se recogían las impresiones del maestro y director de la colonia sobre el éxito de la empresa que se llevó a cabo en el puerto de Addaya con la ayuda del Ayuntamiento de Mahón¹⁶. Antonio Juan, en un estilo directo, nos narró la vida cotidiana de ese mes de agosto en la colonia, que consideramos oportuno reproducir casi íntegramente para acercarnos a la vida de los colonos en el puerto de Addaia en aquella primera experiencia higiénica y educativa renovadora al aire libre en Menorca:

«Todos los días nos levantábamos á las cinco, y después del aseo personal y de izar el pabellón nacional, muchos días nos dirigiámos á una pesquera que hay en la entrada del puerto en un sitio llamado el estrecho, y que por distar de la colonia unos 1.500 metros constituye un excelente paseo por las orillas del mar. Allí se pescaba con caña, y los otros días que los niños preferían jugar, se entregaban á juegos higiénicos. Los juegos preferidos fueron el asalto, el marro y los runders. A las ocho nos desayunábamos. A las 9 se redactaba el Diario. Todos los niños sacaban su cuadernillo de las notas que tomaran el día anterior, y con él á la vista escribían el Diario, los maestros corregían con lápiz rojo las equivocaciones de más bulto, y los niños lo copiaban en limpio. Esta copia ha quedado en poder de los niños como recuerdo de la colonia y los borradores han sido entregados al Ayuntamiento de Mahón. A las 10 íbamos al huerto *d'es Lleó* á buscar las provisiones del día, y al regreso

¹⁵ ANÓNIM. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca* [Maó], 17 de agosto de 1909.

¹⁶ Véase: JUAN ALEMANY, J. «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear* [Palma], 8 de enero de 1910, pp. 13-14 y, también, JUAN ALEMANY, J. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca* [Mahón], 14 de enero de 1910.

tenía lugar un rato de lectura y conversación. Poco antes de las 12 bajábamos al puerto y en una de sus playas nos bañamos todos los días. ¡Con qué alegría se entregaban los niños á la natación! Solamente dos (Bals y Tortosa) sabían nadar. Los diez restantes aprendieron tan útil arte mientras permanecieron en la colonia. A las 13 se comía y después de un rato de siesta, emprendíamos excursiones terrestres y marítimas. En estas últimas todos los niños aprendieron á remar»¹⁷.

El director de la colonia, en el escrito al *Magisterio Balear*, al que adjuntó dos fotografías realizadas ese verano (que finalmente no se incluyeron en la publicación), destacó la idoneidad del paraje elegido para hacer excursiones y, por consiguiente, para desarrollar actividades y explicaciones sobre el terreno facilitados por una metodología más atractiva:

«En un radio de 3 á 8 kilómetros, caminando siempre por senderos y las más de las veces por entre pinos, encinas ó matorrales se han verificado 16 paseos terrestres escalonados y con carácter instructivo, 5 paseos marítimos á diferentes puntos de la costa, y además 6 excursiones en bote; lo que demuestra que la Colonia está emplazada en un excelente centro de excursiones. Aprovechando las oportunidades que sobre el terreno se ofrecían, tratáronse en dichos paseos asuntos referentes á geología, mineralogía, topografía, geografía, historia, productos del mar, navegación, máquinas agrícolas, industria alfarera, hidrología, arboricultura, zootecnia y horticultura. Niños y maestros enriquecieron sus museos con piedras, fósiles, minerales metálicos, plantas, moluscos é insectos que recogieron en las excursiones»¹⁸.

Constatamos, pues, como no podía ser de otra manera, que en las salidas frecuentes se aprovechaba la ocasión para realizar actividades educativas de diversa índole que les permitían adquirir conocimientos de distintas ramas del saber. Ahora bien, si alguna actividad destacó Antonio Juan Alemany fueron las excursiones marítimas, por el atractivo intrínseco que estas comportaban. De hecho, en el escrito que dirigió a los compañeros de magisterio de la isla mayor del archipiélago, relató de manera extensa una excursión realizada el día 18 de agosto:

«Si agradables resultan los paseos terrestres, las excursiones marítimas les superan en atractivos. Con fruición recuerdo la del día 18. La brisa empujaba el bote que siguiendo la sinuosa costa norte de la isla iba en demanda de la encantadora playa del *Sibinà de Mongofre*. El patrón del bote, hombre muy práctico en aquellos parajes, decía los nombres con que la gente de mar designa los diversos accidentes que á nuestra vista se ofrecían, nombres que los niños apuntaban en sus cuadernos de notas, y al aparecer algún pequeño detalle costero que por lo insignificante no tenía nombre, no se quedaba sin él, puesto que los niños le ponían el que conforme á su configuración mejor le cuadraba. Desembarcamos en el delicioso *Sibinè*; los colonos buscaron mariscos y después de rodar por las colinas de arena que hay en aquel sitio, regresamos, y unos flotadores con banderolas y campanillas que al paso hallamos, ofrecieron ocasión de dar á los niños una lección sobre artes de pesca»¹⁹.

La vida en la colonia discurría siempre por unos mismos parámetros y, al volver al predio donde residían los niños y los maestros, se hacían algunas lecciones de canto y se cenaba: «Al regreso de las excursiones se arriaba la bandera, y después de una corta lección de canto y de cenar, nos entregábamos al reparador

¹⁷ JUAN ALEMANY, J. «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear* [Palma], 8 de enero de 1910, pp. 13-14.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 14.

¹⁹ *Ibidem*.

descanso de la noche para continuar al siguiente día la activa vida de la colonia», así mismo, A. Juan Alemany recordaba que: «Ni un momento decayó el ánimo de los colonos, antes bien el entusiasmo y la alegría reinaron entre ellos al mismo tiempo que resplandecía el orden indispensable á la vida de la colonia, como pudieron observarlo las muchas personas que nos honraron con sus visitas. El buen comportamiento de los niños ha sido la mayor prueba de consideración y respeto que á los maestros podían dar. Han disfrutado de cabal salud, y ningún contra-tiempo se ha tenido que lamentar»²⁰.

Como resultado de la buena alimentación, las excursiones, los ejercicios físicos y los juegos desarrollados en la colonia escolar, Antonio Juan Alemany recogió los progresos físicos de los niños en un cuadro que recogía el nombre y la edad de los colonos con el aumento del peso, de la circunferencia torácica y de la altura de cada uno de ellos y en que constató que los niños, todos en edades comprendidas entre los 10 y 13 años, aumentaron una media de 1.775 gramos de peso, 14 mm de circunferencia torácica y 8 mm de altura en el mes que permanecieron en la colonia²¹. El propósito que para el año siguiente la colonia escolar aumentara el número de participantes no se pudo cumplir y otra vez fueron doce, como en el verano anterior en la primera colonia desarrollada. En una nota de prensa se dejaba constancia de los cambios sufridos respecto de la experiencia de un año antes, y si bien no se aumentó el número de beneficiarios sí se cambió el predio, esta vez se establecieron en Hort des Lleó, y Juan Socías, que participó en la primera colonia escolar y que años más tarde, al establecerse en el sanatorio del Lazareto del puerto de Mahón, ocupó la dirección, tampoco participó ya que ayudieron como ayudantes los señores Puerta y Pascual²².

No fue hasta el verano de 1913 que se cumplió el viejo propósito de poder aumentar el número de participantes a veinte, ya que aquel año se contó con una subvención del Estado. Además de los veinte niños, formaron la colonia escolar del puerto de Addaya su director, Antonio Juan Alemany, tres maestros auxiliares y un cocinero. Además, entre los colonos participantes figuraron seis niños que pertenecían a los Exploradores mahoneses²³. De hecho, aquel verano, desde los Exploradores mahoneses se programó una excursión al puerto de Addaya, el 19 de agosto, con el fin de pasar el día por los alrededores del puerto y visitar la colonia escolar establecida. En la excursión programada, asistieron un centenar de personas, setenta de los cuales eran exploradores²⁴. En la educación de los jóvenes en el medio natural y en el tiempo libre jugó un papel fundamental el movimiento creado en 1907 por el militar inglés Robert Baden-Powell conocido genéricamente como escultismo. Este fenómeno tuvo diferentes nombres y orientaciones en España. En Menorca, el escultismo estuvo estrechamente ligado Ateneo Científico,

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² ANÓNIMO. «Colonia escolar. Puerto de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 2 de agosto de 1910.

²³ ANÓNIMO. «La colonia escolar del puerto de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 29 de julio de 1913.

²⁴ GUERRA, J. «Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya», *Revista de Menorca*, Vol. 1913, pp. 282-286.

Literario y Artístico de Mahón que, con la voluntad de incidir educativamente en la juventud más allá del ámbito estrictamente escolar, se planteó un programa de educación en el tiempo libre y en el ámbito natural a través de la introducción del esculptismo en la isla, con la creación en 1913 de los Exploradores mahoneses. Muy pronto, personalidades ligadas al Ateneo de Mahón y pertenecientes a los cuerpos militares hicieron suyo el movimiento, militarizándolo ostensiblemente, hecho más que evidente si nos atenemos a la modalidad de esculptismo que se adoptó desde la institución mencionada, que no fue otro que la de los Exploradores de España, que, como es sabido, fueron la opción militarista y españolista del movimiento scout en España. Sin embargo, su introducción en Menorca debe ser entendida en el marco de unas ideas pedagógicamente progresistas, ya que otras personalidades ligadas al movimiento, y provenientes del mundo de la educación, como los maestros Antonio Juan Alemany y Mateo Fontirroig Jordán, integraron el esculptismo en sus centros educativos. De hecho, los dos primeros grupos de exploradores creados en Mahón fueron precisamente los de los maestros citados, en lo que deberíamos considerar como las primeras manifestaciones, fuera del ámbito estrictamente escolar, de prácticas educativas del movimiento de la Escuela Nueva en Menorca, junto con las colonias escolares²⁵.

De las actividades de aquel verano de 1913 no se publicó ningún informe en la prensa local o la especializada, como sí se hizo de la primera experiencia cuatro años antes, sin embargo, el diario republicano *La Voz de Menorca* publicó un artículo del delegado del Gobierno, José Roca de Togores, fruto de la inspección que a la colonia escolar de aquel verano realizó a finales del mes de agosto. El delegado del Gobierno recordó, respecto a la visita a la colonia del puerto de Addaya, que asistió a ella invitado por el Ayuntamiento de Mahón, por segunda vez ese año, pues ya la había visitado en la excursión que días antes hizo un grupo de los Exploradores mahoneses. Debe recordarse que el verano de 1913 el número de niños beneficiados por la colonia escolar aumentó en ocho, y se pasó de los doce con que se inició por primera vez la colonia en 1909 a los veinte de ese año, lo que fue posible gracias a la subvención estatal recibida, que permitió adecuar el edificio destinado a ese fin. De las afirmaciones que J. Roca de Togores hizo en la prensa en el artículo anteriormente mencionado se desprende que en los primeros años, y teniendo en cuenta que la colonia escolar fue una iniciativa financiada hasta el verano de 1913 exclusivamente por las arcas del consistorio mahonés, sólo asistieron niños de las escuelas municipales de la villa de Mahón. Sin embargo, la voluntad manifiesta de Roca de Togores no era otra que esta iniciativa se extendiera al resto de municipios de la isla, una vez que en su financiación ya no sólo contribuía el Ayuntamiento de Mahón. Por otra parte, J. Roca de Togores recordó

²⁵ Sobre la introducción y el desarrollo del esculptismo en Menorca véase: MOTILLA SALAS, X. «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)», SERRA BUSQUETS, S.; SUREDA GARCIA, B. *Els joves a l'època contemporània*, Palma, Institut d'Estudis Balearics [XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals], 2003, pp. 267-286 y MOTILLA SALAS, X. «Escultisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 14 (julio-diciembre, 2009), pp. 127-154.

que la iniciativa, de la que sólo se beneficiaban niños, también debía llegar a las niñas, dado que los beneficios de las colonias debían llegar a ellas también²⁶.

El interés en publicitar la labor llevada a cabo en las colonias escolares de verano organizadas por el Ayuntamiento de Mahón en el puerto de Addaya a principios del siglo pasado, así como también de dejar constancia de ellas, hizo que, además de insertarse varias noticias, tanto en la prensa periódica menorquina como en la especializada, dando cuenta de las actividades realizadas, como sucintamente acabamos de ver, se tomaran fotos, para ilustrar y explicar la diversidad de actividades que se llevaban a cabo. En este sentido, un documento interesante sobre la proyección e imagen que de dichas colonias escolares se quería transmitir lo encontramos en el anexo que se adjuntó a la memoria de la dirección de la colonia escolar de 1913 y del cual se han extraído el conjunto de fotografías analizado para el presente artículo²⁷.

En general se constata, a partir de las fotografías tomadas por el ayudante de la colonia Gabriel Pons y seleccionadas para su reproducción en dicho documento anexo a la memoria de la dirección de la colonia escolar, una voluntad manifiesta de transmitir una determinada imagen propia que reflejara las actividades innovadoras que en ella se llevaban a cabo. Así es que, más allá de las fotografías de grupo (de las cuales es una muestra la fotografía 1 que reproducimos), en que aparecen los diferentes miembros de la colonia (los niños que participaban y los adultos al cuidado de los que permanecían), que incluso podían transmitir una imagen menos rígida que las típicas fotos escolares de grupo clase de entonces, las fotografías que se hicieron sobre las colonias escolares incidían más en las actividades realizadas al aire libre (excursiones, actividades en la playa, ejercicios gimnásticos, etc.) que en las que recogían las actividades más «típicamente» escolares (aunque también se hacían, un ejemplo de las cuales la encontramos en la fotografía 7, que deja constancia de una de las actividades que se llevaban a cabo a lo largo de la jornada, la elaboración del diario de la colonia por parte de los niños bajo la supervisión del director y los ayudantes).

De entre las primeras, las que reflejaban las actividades educativas innovadoras llevadas a cabo al aire libre, que conectaban higienismo, excursionismo y educación activa, son una muestra las fotografías 4 y 5 que reproducimos, que fueron tomadas en alguna de las diversas excursiones realizadas, tanto marítimas como terrestres, así como de algunas de las actividades y aprendizajes que al aire libre realizaban, a lo largo del día, los niños, como pescar (ver fotografía 6). También, en este sentido, son importantes el conjunto de imágenes que reflejaban las diversas actividades llevadas a cabo con la finalidad de ejercitar el cuerpo y contribuir al robustecimiento de los niños (complementados con una alimentación

²⁶ ROCA DE TOGORES, J. «La colonia escolar de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 23 de agosto de 1913.

²⁷ JUAN ALEMANY, A. «Año 1913. Colonia escolar de Mahón. Fotografías tomadas de dicha Colonia y de sus alrededores», 10 pp., Archivo Municipal de Mahón, Ref. 3F/9. El documento incluye 19 fotografías, tomadas todas ellas por Gabriel Pons, uno de los auxiliares de la colonia escolar junto a José Pascual y Antonio Mercadal.

adecuada y abundante). En este sentido son ejemplos claros las fotos 2 y 3, que reproducen los ejercicios de natación (fotografiándose explícitamente una imagen del primer y último baño, realizado en la colonia del verano de 1913, que acompañaban a la memoria del director, para dejar constancia de que al finalizar la colonia la mayoría de los niños ya sabían nadar, cosa que no era así al iniciarse esta) o las fotografías practicando gimnasia de natación.

Así, pues, se constata una voluntad de transmitir una determinada imagen de las colonias escolares a partir del conjunto de imágenes analizado, del cual es una muestra representativa la selección que reproducimos y comentamos, que liga los procesos educativos con el entorno natural más cercano y con prácticas higienistas. Un discurso visual explícitamente construido para publicitar y dejar constancia de las innovaciones educativas no escolares que se llevaban a cabo mediante las colonias escolares.

Apéndice fotográfico

Fotografía 1. En la imagen aparecen el grupo de niños, el director (Antonio Juan Alemany) y los auxiliares (José Pascual y Antonio Mercadal) el día de llegada a los parajes del Puerto de Addaya.



Fotografía 2. Instantánea tomada en el primer baño realizado en la colonia. En ella se puede ver al director de la misma con los niños que no saben nadar enseñándoles y a uno de los auxiliares vigilando desde la canoa a los que ya saben hacerlo.



Fotografía 3. Imagen tomada en el último baño realizado en la colonia. En ella se observa como todos los niños están nadando, en contraposición a la anterior, bajo la vigilancia de uno de los auxiliares desde la canoa.



Fotografía 4. Imagen de los miembros de la colonia (niños, directores y auxiliares) y de algunas familias de los colonos de vuelta de una de las excursiones marítimas realizadas.



Fotografía 5. Imagen de los miembros de la colonia (niños, director y auxiliares) en el pinar de las Fontanillas de vuelta de en una de las excursiones terrestres realizadas.



Fotografía 6. Fotografía de algunos colonos pescando en la punta de las Fontanillas en el puerto de Addaya bajo la supervisión de los auxiliares desde la canoa propiedad de la colonia y desde tierra del director.



Fotografía 7. Imagen de los colonos escribiendo el diario de la colonia bajo la supervisión del director Antonio Juan Alemany y los auxiliares.



**EDUCACIÓN ESCOLAR/FAMILIAR Y PAREJAS MARROQUÍES.
ESTUDIO DIACRÓNICO DE LA REGIÓN DE CASABLANCA**

*Scholar/familiar education and Moroccan couples. Diachronic study of
Casablanca region*

Dr. Vicente Llorent Bedmar
e-mail: llorent@us.es
Universidad de Sevilla

RESUMEN : Los matrimonios marroquíes han sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas. Éstas se encuentran íntimamente relacionadas con el nivel académico de los cónyuges, con la incorporación de la mujer al mercado de laboral de forma remunerada y con la política gubernamental relacionada con la igualdad de género.

Pretendemos poner de relieve los importantes cambios y transformaciones habidas en las parejas marroquíes en lo tocante a su formación escolar y su ámbito familiar, en la Región de Casablanca (Marruecos). Para lo que hemos realizado un estudio comparado diacrónico entre las situaciones de 1986 y 2007, utilizando como instrumentos de recogida de datos un cuestionario mixto, entrevistas y la observación directa.

Las conclusiones no dejan lugar a dudas. Aunque los cambios que se han producido son realmente importantes, todavía mujeres y hombres poseen roles y funciones claramente diferenciadas en la institución familiar, en un contexto social donde las mujeres tienen un papel extremadamente importante en la educación de sus hijos e hijas.

Palabras clave: Educación, Escuela, Familia, Matrimonio, Marruecos.

ABSTRACT : Moroccan marriages have experienced relevant changes in the former decades. These transformations are closely linked to issues such as the couple academic background, women incorporation to the labour market with related incomes, or governmental policy devoted to gender equality.

In our analysis we intend to highlight the major changes and transformations developed in the fields of family and education of Moroccan couples in the geographical region of Casablanca (Morocco). In order to gather data concerning those issues, we have undertaken a comparative diachronic study focused on those aspects in the two chronological moments of the years 1986 and 2007. In relation to the methodological approach of our analysis, we have used as main instruments of data collection a mixed questionnaire, several interviews and direct observation.

The conclusions of our analysis are sound and clear. It can be stated that, in spite of the relevance of the changes occurred in the fields of family and education in Moroccan society, currently men and women still develop clearly distinct roles and functions in the familiar institution, in the context of a society characterized by the extremely important role of women in the education of Moroccan children.

Key words: Education, School, Family, Marriage, Morocco.

Fecha de recepción: 3-X-2011

Fecha de aceptación: 9-X-2011

Aún se encuentra muy extendido el modelo de familia tradicional donde la mujer se dedica al cuidado de su marido, hogar e hijos. En este modelo de pareja predominante en Marruecos, la mujer casada se encuentra subordinada a su marido. Las diferencias de funciones y tareas vienen condicionadas tanto por cuestiones de índole religiosa y tradicional, como por factores de carácter económico, social y cultural. Sin embargo, la sociedad marroquí ha de enfrentarse a un proceso donde la familia se encuentra sometida a una ingente cantidad de cambios, tanto en su ámbito interno como en su entorno social.

El acceso de la mujer al mundo laboral y educativo no parece haber provocado grandes cambios en el papel y funciones que desempeña en el contexto familiar y social. Los logros conseguidos por algunas de ellas a veces no van acompañados de un mayor nivel de autonomía e independencia.

Ya sea en el modelo familiar tradicional como en los más occidentalizados, la importancia concedida a la familia en Marruecos está fuera de toda duda. Por otro lado, el papel aparentemente distante de su hogar, que en algunas ocasiones desempeña el marido, no está exento de una dedicación y control de las actividades que en él se producen¹.

La educación del niño en su primera infancia se entiende como una prolongación de la maternidad tradicional, pero factores de muy diversa índole están propiciando profundos cambios en la relación educativa entre madre e hijo. En primer lugar digamos que el tipo de vivienda de los barrios populares de las ciudades y la desestructuración de la familia patrilineal, propician que tías, primas y abuelas, apenas intervengan en la educación del pequeño. Mientras que la institución escolar toma para sí ámbitos otrora exclusivos de la madre.

La educación primaria es aceptada por todas las capas sociales como un bien necesario ya que se piensa que tiene escasa influencia en los comportamientos posteriores de niños y niñas. Por el contrario, la educación secundaria, a menudo fuente de reflexiones personales, puede influir decisivamente en el proceso madurativo del adolescente, motivo por el que se la considera como causa de los cambios conductuales que éstos tienen fuera del recinto escolar. Sin duda, junto al advenimiento de la pubertad y sus consecuencias, este hecho constituye uno de los motivos por los que el absentismo escolar de las niñas se multiplica a partir de determinadas edades.

Los fuertes movimientos migratorios interiores y exteriores, el acceso de la mujer al mercado laboral, la incipiente industrialización, el ya extendido uso de los métodos anticonceptivos, la generalizada escolarización femenina, el mayor nivel educativo de las mujeres, entre otros factores, han propiciado que en las últimas décadas asistamos a una reorganización de las relaciones familiares.

Estos cambios producidos en el seno de las familias inciden particularmente en la estabilidad afectiva y psicológica de los individuos que la integran, y por

¹ Aesha relata que el Santo Profeta dijo: «El mejor de entre vosotros es aquel que es el mejor hacia su familia» (Hadiz de Abu Dawud).

ende, se han de tener muy presentes para conseguir un desarrollo equilibrado de la sociedad. Ciertamente, el modelo de familia tradicional marroquí se encuentra en una situación delicada, que se ha de afrontar sin ambages.

En Marruecos se está produciendo una diversificación, inédita hasta ahora, de las estructuras y de las relaciones familiares. Tanto es así, que nos lleva a hablar de la vida familiar como fenómeno plural, difícil de concretar. Siendo conscientes de la evolución que se está produciendo en el reino alauí y teniendo en cuenta las premisas que acabamos de exponer, es nuestra intención profundizar en los cambios socioeducativos que se vienen originando en una de las instituciones más importantes de la sociedad marroquí, la familia. Por ello, en el presente artículo analizamos a través de un estudio longitudinal comparativo de carácter diacrónico, la evolución y estado actual del matrimonio en un contexto determinado, la gran metrópolis de Casablanca.

Aspectos metodológicos y análisis de datos

La metodología utilizada para el desarrollo de nuestra investigación se basó en los siguientes instrumentos de recogida de información:

* Hemos utilizado un cuestionario mixto, que fue pasado en 1986 por Mostafa Aboumalek² y en 2007 por el autor del presente artículo. La cédula de dicho instrumento está integrada por 172 ítems con preguntas de varios tipos: dicotómicas, de elección múltiple y abierta. Podríamos definirlo como la técnica básica que ha vertebrado la investigación. El cuestionario se estructura sobre tres dimensiones que en todo momento han estado interrelacionadas entre sí. Con los primeros 74 ítems se recoge información relativa a los datos personales, edad, institución escolar en la que ha estudiado - tanto el encuestado como su pareja -, titulación que obtuvieron, profesión de ambos cónyuges, etc. Mientras que los sucesivos ítems están vertebrados en las siguientes dimensiones:

-Noviazgo (integrada por 23 ítems). Los ítems están destinados a indagar en aspectos socioeducativos afines al compromiso y las relaciones que mantuvieron antes de contraer el matrimonio.

-Matrimonio (formada por 22 ítems). Con esta dimensión se profundiza en las estrategias matrimoniales que llevaron a la práctica, opiniones de la vida conyugal, acuerdos tomados tras el matrimonio...

-Opiniones y actitudes (organizada en 50 ítems). Con esta dimensión se pretende conocer la opinión que tenían los esposos y esposas sobre aspectos tan importantes en el matrimonio como son: los roles de los cónyuges, el ritual nupcial instaurado, la sexualidad, la religión, la libertad de elección de pareja, las relaciones prenupciales, la virginidad en la mujer y el hombre...

² Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales de la Universidad de Casablanca. En el marco de su tesis doctoral en sociología de la familia, llevó a cabo una investigación sobre las estrategias matrimoniales en Casablanca durante los años 1985 y 1986. Publicada con posterioridad en: ABOUMALEK, Mostafa (1994): *Qui epouse qui? Le mariage en milieu urbain*. (Casablanca, Afrique Orient). Los datos correspondientes a 1986 se han extraído de dicha investigación.

* Las entrevistas se realizaron en dos periodos de tiempo, en 1985 y en el año 2006. La finalidad principal de la mencionada herramienta ha sido conocer las estrategias matrimoniales en la ciudad de Casablanca y la opinión que tenían los cónyuges sobre las mismas.

* En tercer lugar quisiéramos hacer mención a otro instrumento que, sin lugar a dudas, ha protagonizado todo el proceso investigador, la observación directa realizada durante los cuatro últimos años. El objeto final planteado a la hora de realizar las diferentes observaciones ha sido la necesidad de conocer in situ la realidad estudiada, analizar el tema central del trabajo en su contexto real, complementando y enriqueciendo, de esta manera, los datos obtenidos mediante las técnicas anteriores.

En la investigación realizada en 1986 por el profesor Mostafa Aboumalek se encuestaron en Casablanca a 1400 matrimonios (700 hombres y 700 mujeres). Más de dos décadas después, en 2007, hemos pasado el mismo cuestionario a una muestra de 1264 matrimonios (632 hombres y 632 mujeres), ya que de los 1400 cuestionarios repartidos sólo 1264 fueron contestados adecuadamente. Una variable determinante para la selección de la muestra ha sido el sexo, ya que consideramos que para estudiar la evolución de la vida conyugal, diferenciar, por un lado, la perspectiva de los esposos, y, por otro, la de las esposas, nos va a acercar al fenómeno estudiado desde prismas divergentes y, sin embargo, complementarios.

En el desarrollo de estas páginas, confrontaremos las semejanzas y diferencias más significativas que nos han surgido tras cotejar los datos y resultados obtenidos en las dos investigaciones antes mencionadas. Las relaciones entre variables estudiadas en las encuestas se realizaron en 1986 y 2007 constituye el eje vertebrador sobre el que gira nuestro trabajo. De esta forma, pretendemos poner de relieve determinados aspectos sociales, educativos y culturales que intervienen en la conformación de los matrimonios, que bien se han visto modificados a la luz de los tiempos actuales, bien se han mantenido de forma tradicional.

En primer lugar, nos referiremos al nivel económico de los barrios donde habitan los matrimonios encuestados en Casablanca en el último estudio realizado (año 2007). Ni que decir tiene que, a pesar de que en Marruecos existe una gran diversidad de realidades sociales, el nivel económico de la población se encuentra repartido en dos polos claramente diferenciados, una escasa clase social alta y una amplia clase social baja o muy baja; destacando la casi inexistencia de clase media. Al referirnos a un país en vías de desarrollo, la tendencia en este parámetro es la escasa uniformidad en la distribución de la población, siguiendo la clasificación planteada. Obviamente, esta teoría se ha visto reflejada en las familias encuestadas. De las 1264 personas a las que les hemos pasado el cuestionario, el 83,1% de los hombres y el 80% de las mujeres viven en barrios de clase social baja, mientras que, tan solo, el 16,9% de hombres y el 20% de mujeres afirman que su barrio posee un nivel económico alto. Porcentajes similares al total de la población de Casablanca.

En segundo lugar, pasamos a analizar las muestras estudiadas según el nivel de estudio de los sujetos encuestados, pues se trata de otra de las variables que enriquece en gran medida la interpretación de los datos obtenidos y los resultados. Además, el «nivel de instrucción» ha figurado entre las variables independientes sobre las que se vertebra nuestra investigación.

Como podemos apreciar en la tabla que mostramos a continuación (Tabla I), con el transcurso de los años se han producido cambios altamente significativos en el nivel de instrucción de los sujetos. Datos aún más relevantes si tenemos en cuenta que la información se ha recogido en muestras extraídas en similares extractos sociales. Es lógico pensar que transcurridas algo más de dos décadas, el nivel educativo de los ciudadanos haya aumentado considerablemente. Si en el año 1986 un porcentaje elevado de la muestra estudiada era analfabeto (39%), debemos señalar que en el 2007 dicha cifra ha descendido al 30,5%.

Tabla I: Nivel de instrucción de los encuestados en Casablanca

ESTUDIOS	AÑO 1986	AÑO 2007
Ningún estudio	39%	30,50%
Estudios primarios	20,90%	11,70%
Estudios secundarios	24,30%	43,20%
Estudios superiores	9,40%	14%
Ns/ Nc	6,40%	0,60%

A pesar de que han existido diferencias en todos los niveles de instrucción, tal y como se puede comprobar en la anterior tabla, quizás la divergencia más interesante se haya producido en los estudios secundarios y superiores. Por otro lado hemos de indicar que la educación fundamental abarca el primer ciclo de Educación Secundaria, de ahí que muchos encuestados hayan contestado que tienen estudios secundarios habiendo realizado educación fundamental. Finalmente nos decidimos por el término «estudios secundarios» para que los datos fueran homogéneos y por tanto comparables con los obtenidos por el profesor Mostafa Aboumalek de la Universidad de Casablanca. Así pues, en el primer periodo de tiempo (1986), el 24,3% disponía de estudios secundarios y el 9,4% de estudios superiores, mientras que en el segundo, dichos porcentajes han ascendido al 43,20% y al 14% respectivamente. Estos cambios en el nivel de instrucción de los sujetos, a buen seguro, van a influir en determinados aspectos del proceso de formación y configuración de sus familias, así como en las estrategias matrimoniales que establezcan.

En Marruecos, la educación primaria es considerada en todas las capas sociales como un bien necesario, que no implica cambios en el respeto que los alumnos tienen hacia sus costumbres y tradiciones. Por el contrario, la educación secundaria y superior, a menudo fuente de reflexiones personales, pueden influir fuertemente en el proceso madurativo de los jóvenes, motivo por el que son consideradas como potencial causa de cambios conductuales que los estudiantes pudieran tener fuera del ámbito escolar.

Homogamia según el nivel de instrucción

Seguidamente, vamos a profundizar en algunas características de los matrimonios marroquíes de la zona de Casablanca. Según Mostafa Aboumalek, en estos matrimonios, el fenómeno de la homogamia está muy presente. Con este vocablo aludimos a un modelo matrimonial que se caracteriza porque los esposos comparten determinadas similitudes, ya sean geográficas, sociales, educativas, económicas...

Tabla II: Matrimonios en Casablanca según el nivel académico (1986-2007)

Esposos	Nivel Académico	Esposas									
		Analfabetas		Primaria		Secundaria		Superior		Total	
		1986	2007	1986	2007	1986	2007	1986	2007	1986	2007
Analfabetos	452	308	69	41	35	16	3	12	559	377	
Primaria	110	32	76	44	41	36	2	36	229	148	
Secundaria	99	55	98	92	169	294	19	63	385	504	
Superior	8	3	12	15	66	33	78	118	164	169	
Total	669	398	255	192	311	379	102	229	1.337	1.198*	

* El resto de la muestra ha contestado la opción «no sabe/no contesta», por ese motivo no la hemos incluido en la tabla.

Tras analizar la Tabla II inferimos que los niveles académicos de ambos esposos tienden a ser similares. Aún más, esta tendencia se da con mucha más fuerza en los extremos (analfabetas con analfabetos y parejas con estudios superiores). Así, observamos cómo casi todos los hombres con un bajo nivel académico se casan con analfabetas; mientras que, en el extremo opuesto, apenas existen unos pocos casos de parejas donde uno de sus miembros realizó estudios superiores y el otro es analfabeto.

La mayoría de los hombres están casados con mujeres que tienen un menor nivel académico. Este hecho, directamente relacionado con las preferencias en el momento de la elección, se ve favorecido por el generalizado superior grado de estudios de los hombres sobre las mujeres.

Al comparar los índices de homogamia según el nivel de formación de los matrimonios encuestados 0,65 en 1986 y 0,67 en 2007, comprobamos como pasados veintinueve años se sigue produciendo el mismo fenómeno: El nivel de instrucción de los cónyuges guarda cierta homogeneidad en los matrimonios de las muestras estudiadas. Siendo en los extremos de las muestras sociales la homogamia más fuerte que en el centro.

Ante esta realidad surgen dos tipos de explicaciones no excluyentes entre sí. Por un lado, las similitudes educativas existentes entre los miembros de las parejas, en gran parte, son debidas a los valores transmitidos por sus padres. Mientras que, por otro lado, la elección de la pareja se hace en función de su propia situación de cada uno, su capital, sus sentimientos y de la estructura del que bien podría denominarse «mercado matrimonial».

Endogamia

Un tipo de matrimonio muy extendido en la sociedad marroquí es el endogámico, se produce cuando los cónyuges pertenecen al mismo grupo familiar. En estos casos, la tónica general es que las relaciones de noviazgo se originen entre primos. Poco a poco este tipo de uniones va disminuyendo en los grandes núcleos urbanos, siendo aún práctica muy acusada en las zonas rurales y del interior de Marruecos. Así observamos (Tabla III) como los padres de los encuestados en el año 2007 contrajeron matrimonio con miembros de sus respectivas familias en un porcentaje ciertamente significativo (50,8%). Mientras que si analizamos las respuestas que han emitido sus hijos al respecto, comprobamos como este tipo de uniones ha descendido al 33,9% de los casos, de los que el 44% se realizaban entre primos.

Tabla III: Relaciones de parentesco en matrimonios de Casablanca en 2007. Padres e hijos

	ENCUESTADOS	PADRES DE LOS ENCUESTADOS
SI	33,90%	50,80%
NO	63,20%	48,60%
NS/ NC	2,20%	0,60%

La influencia de la familia en la elección del cónyuge es del todo evidente. Pero, ¿Cuándo, cómo y en qué condiciones tiene lugar esta influencia?, ¿Por qué los individuos menos jóvenes, los que provienen de un medio rural y los que tienen un bajo nivel social o de instrucción se dejan influir más por su medio familiar?. Parece ser que la respuesta hay que buscarla entre las limitadas fuentes de información que utilizan estos jóvenes para formar su opinión, fuentes que se circunscriben a poco más que su ámbito familiar.

La elección del cónyuge está fuertemente condicionada por factores externos a la pareja, entre los que destacan los padres. Tanto es así que incluso el nivel socio-profesional de éstos incide directamente en el modelo familiar que van a establecer sus propios hijos, y en la opinión que tienen sobre la adopción de la poligamia y los matrimonios mixtos, es decir los formados por cónyuges que profesan distinta religión.

Circunstancias del primer encuentro y nivel de estudios

A buen seguro, una de las variables que interviene en el cambio que venimos observando es el nivel académico de los cónyuges, ya que el nivel educativo de los componentes de cada pareja está íntimamente relacionado con sus estrategias para contraer matrimonio y sus opiniones sobre temas como la poligamia, las relaciones prenupciales, el trabajo de la mujer fuera del hogar, el matrimonio con no musulmanes, etc.

La relación entre el nivel académico de los cónyuges y el modo en que se formó la pareja es altamente significativa (Tabla IV). En el grupo de analfabetos encuestados en 1986 predominan los arreglos familiares (35,2%) y la participación

de un intermediario (41,6%); mientras que las parejas que han cursado estudios superiores se conocieron mayoritariamente a través de circunstancias fortuitas (62,4%) y, en un segundo lugar, por arreglos entre sus familias (16,5%).

Tabla IV: Circunstancias del encuentro según el nivel de estudios (1986-2007)

Nivel Académico	Analfabetos		Primaria		Secundaria		Superior		Total	
	1986	2007	1986	2007	1986	2007	1986	2007	1986	2007
Encuentro f familiar %	180 35,2	40 10,7	83 29,6	27 19,4	88 25,8	96 18,5	22 16,5	13 7,5	373	176
Relación Veces f %	62 12	101 27,1	37 13,2	21 15,1	51 14,7	78 15	13 9,8	18 10,4	163	218
Persona f intermediaria %	214 41,6	7 1,9	96 34,3	25 18	83 23,9	26 5	15 11,3	8 4,6	408	66
Circunstancias f Fortuitas* %	58 11,2	225 60,3	64 22,8	66 47,5	124 35,8	320 61,5	83 62,4	134 77,5	329	745
Total f %	514 100%	373 100%	280 100%	139 100%	346 100%	520 100%	133 100%	173 100%	1273	1205

* En «circunstancias fortuitas» hemos agrupado las opciones «pedí la mano sin conocerlo/a», «lugar público», «lugar de trabajo», «lugar de estudios», «fiesta», «ceremonia de boda» y «viaje».

En las respuestas ofrecidas en el año 2007 observamos similar relación entre variables. De las parejas cuyos miembros no tienen estudios, las principales circunstancias en la que se conocieron han sido a través de circunstancias fortuitas (60,3%) -fundamentalmente en lugares públicos- y a través de relaciones vecinales (27,1%); mientras que de las parejas que tienen estudios superiores la gran mayoría se unieron a través de circunstancias fortuitas (77,5%), entre las que destacan conocerse en zonas públicas y en el trabajo.

En definitiva, cuanto más elevado es el nivel formativo de los cónyuges, más disminuye la probabilidad de que las circunstancias en las que se producen los encuentros prematrimoniales sean las tradicionales, es decir: el encuentro familiar, la relación de vecinos y la existencia de un intermediario.

Cambio de mentalidad

La situación de la mujer y el rol que ocupa en la sociedad marroquí se encuentra en un constante proceso evolutivo. Como no podría ser de otra forma, su participación en la comunidad está estrechamente vinculada con las estructuras sociales, los valores que en su sociedad dominan, y las prácticas culturales que se han ido transmitiendo con el paso del tiempo (Feliu, 2004).

El acceso de la mujer al mundo laboral y educativo, así como las reformas que desde las autoridades marroquíes se están implantando en estos últimos años, están contribuyendo, a que, se produzcan significativos cambios en el papel y funciones que la mujer desempeña en el contexto familiar y social. Paulatinamente, se está abriendo paso la idea de establecer una responsabilidad conjunta de ambos cónyuges en el matrimonio.

A continuación vamos a analizar algunas variables que pueden ayudarnos a comprender el cambio de mentalidad al que se están viendo sometidos esposos y esposas en Casablanca.

Los progenitores: pieza clave en la elección de pareja

De una forma general, podemos afirmar que el soporte moral de la figura paterna-materna es crucial en el proceso de selección de la pareja y formalización del noviazgo. Hasta el punto de que en muchos casos el consentimiento o no de la relación por parte de los progenitores, influye irrevocablemente en la consolidación de la misma. Aunque el incipiente grado de autonomía que están experimentando muchos de los jóvenes matrimonios que se constituyen pueda hacernos pensar lo contrario y, a pesar de que en las urbes pueda parecer que las diferencias jerárquicas intergeneracionales estén más atenuadas y los novios gocen de mayor grado de independencia, este modelo aún se encuentra muy extendido en todos los ámbitos sociales y geográficos marroquíes. En esta línea, vamos a analizar comparativamente la opinión que tenían y tienen los encuestados sobre la elección libre de la pareja por parte de los novios (Tabla V).

Tabla V: A su parecer ¿cada persona debe elegir libremente a su pareja sin que intervengan sus padres?

	AÑO 1986	AÑO 2007
SI	53,82%	61,60%
NO	44,05%	35%
NS/NC	2,13%	3,50%

En ambos periodos de tiempo, más de la mitad de los encuestados defienden la libertad de elección por parte de la pareja (el 53,82% en 1986 y el 61,60% en el 2007). Siendo los que demandan la mediación de la familia en este asunto el 44,05% (1986) y el 35% (2007). En la cuestión que nos ocupa, no observamos que con el paso de los años se haya producido un gran cambio, confirmándose nuestros anteriores planteamientos. En la actualidad, la participación y aprobación de los padres en la elección de pareja es valorada por los futuros cónyuges muy positivamente.

Si analizamos las respuestas ofrecidas, teniendo en consideración el sexo de los encuestados, podemos afirmar que se está produciendo un cambio substancial en la forma de pensar de las mujeres. En 1986, los encuestados que estaban a favor de la mediación familiar eran en mayor medida del género femenino, concretamente el 55,10%. En el 2007, estas cifras han sufrido un considerable cambio. Así, las mujeres demandan, con diferencia, libertad a la hora de elegir pareja (el 58,5% contesta afirmativamente a la cuestión planteada y, tan solo, el 25,6% se decantan por la intervención familiar). Estos datos no hacen más que reafirmar la información obtenida por otros cauces, que nos lleva a afirmar que la mujer está siendo un agente de cambio trascendental para la sociedad marroquí en las ciudades, especialmente en lo tocante a la cuestión de género.

La poligamia

Con el nuevo Código de Familia, las condiciones necesarias para ser polígamo son tan complejas que en la práctica se está tornando en una situación realmente difícil («La poligamia está prohibida cuando se teme una injusticia entre las esposas. Igualmente está prohibida si en el acta de matrimonio, la esposa, ha incluido una cláusula por la que el esposo se compromete a no tener una segunda esposa»). Artículo 40 del nuevo Código de Familia en Marruecos). A título ilustrativo subrayamos dos implicaciones de esta nueva normativa: A. Para que un hombre pueda casarse en segundas nupcias es necesaria la autorización de un juez. B. Por otro lado a la mujer se le permite poner como cláusula del mismo la imposibilidad de que su marido se pueda casar con otras esposas. Aunque en el Corán se afirme: «Si teméis no ser justos con los huérfanos... Casaos con las mujeres que os gusten, dos, tres o cuatro. Si teméis no ser equitativos, casaos con una o con lo que poseen vuestras diestras, las esclavas» (CORÁN, Azora IV, 3).

No obstante, el 13,3% de los maridos encuestados en 1986 estarían dispuestos a tener más de una mujer. Entre ellos abundan ancianos, analfabetos, así como personas procedentes de ámbitos rurales y estratos sociales bajos. La falta de medios económicos para contentar a dos o más esposas es la principal causa aducida por quienes no la llevan a cabo. En las grandes ciudades la poligamia tiende a convertirse en una curiosidad etnográfica en trance de desaparecer.

Sin embargo, a pesar de que se haya endurecido la ley en lo que atañe a la poligamia, el 16,5% de los encuestados en 2007 estarían dispuestos a tener una mujer más, porcentaje que apenas ha variado con los años. Aunque bien es cierto que en la mayoría de los casos se queda en un simple deseo por parte del hombre, ya que el 79,4% de las mujeres no aceptarían que su esposo tuviera una segunda mujer en el matrimonio. En cambio, a un significativo 17,4% no le importaría.

También es cierto que en determinadas circunstancias sociofamiliares, la poligamia emerge como una opción a considerar. Frecuentemente, los hijos constituyen la verdadera razón de ser del matrimonio. Cuando en el seno familiar no se consigue tener descendencia, se buscan una serie de alternativas con tal de conseguir el hijo anhelado, entre las que se encuentra la poligamia. Igualmente, la enfermedad o vejez son consideradas razones de peso para recurrir a este tipo de institución familiar.

El amor en la elección de pareja

Tradicionalmente, conceptos como el «enamoramiento» con miras a un buen matrimonio, tal y como lo entendemos en «occidente», aún no son percibidos en los ámbitos rurales y populares de Marruecos como algo necesario para casarse. Más bien, se entiende que este sentimiento surgirá una vez que los esposos se conozcan, convivan y se respeten mutuamente.

De hecho, en 1986 el 42,81% de la población estudiada no entendía el amor como emoción indispensable para que se fundara el matrimonio (Tabla VI). Mientras que con el paso de los años ese porcentaje ha descendido al 22,70%. En un

principio, estas cifras pueden ser consideradas, desde el extendido etnocentrismo occidental, como una situación no concebible en nuestros días, pero para una sociedad tradicional, donde la cultura árabe y el Islam rigen los comportamientos y formas de vida, tanto en la familia como fuera de ella, son sinónimo de cambio. En los últimos años, bien por la influencia de la ingente cantidad de antenas parabólicas existentes en Marruecos, bien por las causas de la inmigración en la sociedad de salida, bien por la industrialización de Casablanca, observamos como paulatinamente el «amor» se está instaurando como una emoción a tener presente en el formalismo del matrimonio. Si bien, nos gustaría aclarar a la hora de hacer una lectura adecuada de los datos, que en estos lares el vocablo «amor» no es equivalente a pasión, enamoramiento o sexualidad.

La observación directa y la convivencia derivada de nuestras frecuentes estancias en Marruecos, nos ha permitido corroborar como en ciertos ámbitos ya señalados, hasta que no estén cubiertas necesidades básicas tales como el sustento diario, la salud, resguardarse de la intemperie, un mínimo nivel económico, el trabajo, etc., el «enamoramiento» constituirá una variable de segundo orden a tener en cuenta en la conformación de la pareja.

Tabla VI: La necesidad del amor con miras a un buen matrimonio

	SI	NO
AÑO 1986	57,19%	42,81%
AÑO 2007	77,30%	22,70%

Naturaleza de los cambios en el matrimonio

Al analizar el punto de vista de la muestra estudiada acerca de los cambios que se están produciendo en el matrimonio, percibimos como tanto en 1986 como en 2007, la mayor parte de los encuestados afirman que la vida marital está sufriendo transformaciones importantes (el 95,74% y el 75,6% respectivamente).

Respecto a la naturaleza de los cambios, debemos indicar observamos diferencias significativas en los resultados obtenidos en ambas investigaciones. En 1986 la opinión se encontraba dividida, el 50,12% calificaba los cambios como positivos y el 49,88% los apreciaba de forma negativa. Mientras que en 2007 la mayoría de los sujetos (83,5%) los percibe como una evolución ventajosa para la institución familiar. A continuación compararemos cuáles son, según la opinión de los sujetos, las parcelas de la vida conyugal que más se están viendo modificadas (Tabla VII).

Tabla VII: Cambios que afectaron a la vida conyugal en 1986 y 2007

	En 1986 (%)	En 2007 (%)
Nivel de vida	36,31	21,4
Igualdad hombre/mujer	31,10	62
Relación padres/hijos	16,62	4,4
Educación sexual y anticonceptivos	15,96	8
Varias	-	4,2
Total	100	100

A pesar de que los sujetos, tanto en 1986 como en 2007, coinciden en que los dos ámbitos de la vida marital donde se han producido los cambios más importantes son: «nivel de vida» y la «igualdad entre hombres y mujeres», apreciamos grandes diferencias respecto al grado de prioridad que les confieren a ambos. Concretamente en 1986 los cambios más significativos se centraron en el nivel de vida (36,31%) y en la igualdad de género entre cónyuges (31,10%). Por el contrario, en el último periodo analizado, las transformaciones más significativas se centran, fundamentalmente, en la igualdad de género (62%). Este hecho de gran relevancia coincide con la decidida modernización del país que está llevando a cabo la Administración marroquí y por organizaciones sin ánimo de lucro marroquíes, en pro de potenciar el papel de las mujeres en la sociedad.

La trascendencia de las medidas adoptadas a este efecto por las autoridades marroquíes se pueden comprender más fácilmente si resaltamos algunas situaciones que se producían antes de la implantación de la nueva Moudawana. Así, por ejemplo, hasta enero del 2004 una mujer podía ser repudiada por su marido con facilidad; por el contrario, mientras que si ésta quería probar que había sido agredida debía encontrar al menos doce testigos cualificados que testimoniaran este hecho ante un juez. Antes, el repudio y el divorcio constituían una prerrogativa practicada por el marido de forma prudencial, mientras que los jóvenes aceptan la petición de divorcio por parte de la mujer sólo en casos excepcionales. Los niños nacidos fuera del matrimonio no eran reconocidos legalmente, etc. Una vez aprobado el Nuevo Código de Familia esta serie de disposiciones y contingencias fuertemente sexistas han desaparecido de la legalidad vigente. La actual Moudawana supone un cambio significativo en la sociedad marroquí. Por primera vez se habla de derechos humanos y del derecho del individuo en el marco familiar. No obstante, estimamos que su efectividad dependerá del correcto cumplimiento de sus preceptos y, para ello, el Estado tiene un importante papel que desempeñar, haciendo que se conozca, garantizando su aplicación y formando a las nuevas generaciones conforme a la actualizada ley de familia (Cobano-Delgado, 2008).

Conclusiones

Ciertamente, son llamativos los cambios que se están produciendo en la estructura familiar marroquí y en las estrategias que dicha institución establece para su conservación, donde variables como el nivel de estudios, incorporación de la mujer al mercado laboral y la economía de la familia, entre otras, tienen un papel crucial.

Tal y como preveíamos en nuestra primera hipótesis, el matrimonio marroquí ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas. Estas transformaciones están íntimamente relacionadas con el nivel académico de los cónyuges, con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo de forma remunerada y con la política que desde el gobierno se está llevando a cabo respecto a la igualdad de género, entre otras variables. No obstante, no queremos dejar de subrayar la gran cantidad de mujeres que desde antaño realizan labores agrícolas no remune-

radas y que trabajan en el servicio doméstico, a la vez que son amas de casa, sin que estadísticamente cuenten como personal laboral.

En Marruecos aún se encuentra muy extendido el modelo de familia tradicional donde la mujer se dedica al cuidado de su marido, hogar e hijos. Si bien es cierto, que con el paso del tiempo la familia marroquí está protagonizando cambios de suma importancia, especialmente en el ámbito urbano. Acto seguido presentamos una serie de conclusiones parciales que nos han permitido alcanzar la conclusión general que acabamos de exponer.

-Con el paso de los años, los matrimonios en la ciudad de Casablanca manifiestan cada vez más mantener relaciones prenupciales antes de contraer el matrimonio.

-A pesar de que hoy día la endogamia sea un modelo de matrimonio muy presente en la sociedad marroquí, en la ciudad de Casablanca este tipo de uniones va desapareciendo paulatinamente.

-La poligamia es una de las instituciones familiares que está en claro retroceso en el ámbito urbano de Marruecos. Incluso ha dejado de ser una de las alternativas que antaño se practicaban habitualmente en caso de esterilidad de la mujer.

-Otra de las variables que ha cambiado a lo largo de los años ha sido la concepción de los cónyuges sobre la necesidad del «amor» con miras a un buen matrimonio. La mayoría de los encuestados en 2007 afirman que el amor es una emoción importante para la relación de pareja. Como ya hemos indicado, para entender esta afirmación debemos tener presente qué se entiende por «amor».

Aunque, por otro lado, todos estos cambios no implican en absoluto que las estrategias matrimoniales más tradicionales se pierdan:

A. De hecho, a pesar de que los «lugares de trabajo» y los «espacios públicos» se han convertido en dos nuevas circunstancias de encuentro para las parejas de matrimonio que actualmente se están formando, se sigue conservando otras formas más tradicionales, como son el «encuentro familiar» y las «relaciones entre vecinos».

B. La mediación y aprobación de los padres en la elección de pareja sigue teniendo en muy alta consideración por parte de los futuros cónyuges, si bien la mujer del s. XXI demande un mayor grado de libertad de la pareja que el hombre. Aunque los parientes continúan interviniendo frecuentemente en el arreglo del matrimonio, cada vez son más los novios que intervienen activamente en este proceso, a menudo eligiendo a su pareja. Observándose una clara tendencia a que prevalezcan los deseos individuales sobre los del grupo familiar. A veces consultan y se dejan orientar por su familia, mientras que en otras ocasiones esta consulta constituye una mera ratificación de la decisión ya adoptada. Definitivamente los modos y costumbres de antaño están viéndose modificados por la irrupción de nuevas formas de convivencia.

C. La homogamia respecto al nivel de instrucción sigue manteniendo elevadas cotas; a pesar de los años, continua conformándose como una característica presente en gran parte de los matrimonios que se constituyen en Marruecos, confirmando así nuestra segunda hipótesis.

Por un lado, tal y como preveíamos en nuestra cuarta hipótesis, mujeres y hombres poseen roles y funciones claramente diferenciadas en la institución familiar. A las mujeres se les asignan principalmente las funciones de madre, esposa y educadora de sus hijos e hijas, y a los hombres las de protector y proveedor de la familia. Siguiendo las enseñanzas del Islam, a las mujeres se les asigna la primordial misión de cuidar a sus familias, ocupando un lugar preeminente en la crianza y educación de sus hijos. Mientras que el esposo tiene un papel más relevante en el «espacio público» -en la sociedad-, siendo el encargado de sustentar económicamente a su familia. Aunque frecuentemente el rol que desempeñe el marido se nos muestre como distante de su hogar, no está exento de una dedicación y control de las actividades que en él se producen.

En una sociedad dominada por hombres, llama la atención que las mujeres tengan un papel extremadamente importante en la educación de sus hijos e hijas. Nos hallamos ante un proceso disciplinar impuesto por los hombres pero llevado a cabo por las mujeres. He ahí que las madres se conforman como las principales reproductoras de una situación en la que se perpetúan roles y funciones diferenciados en función del sexo. Ante esta situación cabe preguntarse ¿Es posible que en estas sociedades la mujer no se reserve un importante papel? ¿Sólo se transmite la aceptación del dominio del hombre sobre la mujer? o ¿Quizá la figura de mujer oprimida no defina acertadamente este complejo entramado social?

El papel de la madre del novio, en los acontecimientos prematrimoniales y más tarde en su propio hogar, donde, en muchos casos por falta de medios económicos para comprar una casa, va a vivir la nueva pareja, le hace convertirse en toda una señora. La suegra, a partir de ahora, asciende socialmente: una mujer joven va a trabajar en su casa bajo sus órdenes y, probablemente, en un futuro le dé unos nietos. Nos encontramos ante una categoría de mujeres, «la reina del hogar», que se ve altamente beneficiada por el patrilineaje al que han estado sometida. Las limitaciones que tienen las mujeres para desempeñar funciones públicas y económicas, desaparecen en el seno familiar, donde se les reconoce ampliamente su labor.

Al igual que ocurre en occidente, salvo en la parcela de las prestaciones sociales, el acceso de la mujer al mundo laboral, no va acompañada con una necesaria redistribución de las tareas del hogar y crianza de los hijos. La sobrecarga de trabajo a la que son sometidas muchas mujeres, dentro y fuera de su hogar, choca con la nueva visión del mundo y del papel que en él ha de desempeñar la mujer. Perspectiva que se introduce en su casa a través de esa ingente cantidad de antenas parabólicas que pueden ver por doquier en Marruecos.

Poco a poco la tasa de paro femenina va disminuyendo con el paso de los años, y, paralelamente, en el medio urbano se va produciendo una mejora profe-

sional de la mujer tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Esta realidad nos ayuda a confirmar que la mujer está siendo un agente de cambio crucial en la sociedad marroquí y, como no podría ser de otra forma, en la institución familiar.

Referencias bibliográficas

- ABOUMALEK, M. (1994). Qui epouse qui? Le mariage en milieu urbain. Casablanca: Afrique Orient.
- BERNET, J (Traducción) (2002). El Corán. Barcelona: Editorial Óptima.
- COBANO-DELGADO, V. (2008): Repercusiones socioeducativas de las Reformas del Código de Familia en Marruecos, Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad, 10, pp. 401-424.
- Code de la Famille. Dahir n° 1-04-22 du 12 hija 1424 (3 fevrier 2004). Bulletin Officiel n° 5358 du 2 ramadan 1426, 6 octobre 2005.
- Code du Statut Personnel et des Successions. Dahir n° 1-57-343 du 28 rebia II (22 novembre 1957) portant application des livres I et II du Code de statut personnel et des successions.
- FELIU, L. (2004). El jardín secreto. Los defensores de los Derechos Humanos en Marruecos. Madrid: Catarata.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO DESDE LA MULTICULTURALIDAD POPULAR Y LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

The knowledge society from popular multiculturalism and virtual surroundings of learning

Dra. Sonia M^a Santoveña Casal

e-mail: ssantovena@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN: La Sociedad del conocimiento se define por la multiculturalidad, por la variedad en formas de expresión y en contenidos. Para entender el proceso de construcción de las nuevas redes sociales y los estilos de manifestación cultural que se están desarrollando, es necesario participar y vivir lo que intentamos enseñar. Desde la escuela, estamos hablando de una realidad que no conocemos. Una realidad que se está transformando rápidamente, donde sus verdaderos creadores, no hablan de ella, sino que la viven y la transforman: los jóvenes. La aceptación desde la educación de las diferentes formas de comunicarse y de relacionarse que tienen los alumnos, podría facilitar el desarrollo de todo su potencial y nos ayudaría a aprovechar los recursos de Internet, una red rica en expresión, en creatividad y en comunicación.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, Cultura, Alfabetismo.

ABSTRACT: The knowledge society is defined by multiculturalism, by variety in forms of expression and content. To understand the process of building social networks and new styles of cultural expression that are being developed, it is necessary to participate and experience what we are trying to teach. From school, we are talking about a reality that we do not know. A reality that is changing rapidly, where its true creators: young people, do not talk about it, but live and transform it. The acceptance from the education of different ways of communication and exchange between students, could make easier the development and help us to harness the resources of the Internet, a network rich in expression, creativity and communication.

Key words: Knowledge society, Culture, Literacy.

Fecha de recepción: 18-IV-2011

Fecha de aceptación: 24-V-2011

«Parece que ha terminado la película de la primera o los dibujos animados o la merienda, no sé, pero algo se ha acabado en otra parte porque llega una nueva avalancha que saluda a los más tempraneros con entrecuchar de manos y jerga incomprensible. Los recién llegados se van sentando en los ordenadores libres y sin parar de hablar de motos, por lo que puedo entender, abren sus juegos preferidos: virtuales, de esos en que vas matando enemigos que aparecen tras los muros y escaleras. Mientras juegan imitan el ruido de las ametralladoras y los rifles de los francotiradores, celebran cada disparo certero con palmadas

y gritos y con afectados y sonoros gestos los frecuentes fallos. Se intercambian consejos para mejorar su juego y tararean la música que suena por los altavoces.

(...)

Definitivamente el mundo es suyo. Me planteo la posibilidad de levantarme y ser la primera en darles tamaña noticia (por cierto, no perdono la afrenta de que nadie nos avisara cuando se suponía que era nuestro) pero algo me lo impide, ¿pudor?, ¿desconocimiento de su idioma?, ¿miedo a que lo sepan?, ¿deseos de asesinarles? Me conformo por ahora con seguir de espaldas a ellos intentando entenderles y así, pensando ya como una ancianita asesina, pasar frente al ordenador la tarde del domingo deseando que salga el sol para dar un último paseo por la playa con cuidado de no tropezar con los guijarros» (Elena Sanjuanbenito Dehesa. Relato *La anciana asesina*).

Construyendo redes sociales y estilos de manifestación multicultural

Elena Sanjuanbenito nos describe la experiencia de una tarde de domingo, en un cibercafé, nos acerca a esas sensaciones, que en alguna ocasión hemos tenido los «adultos», a cómo vivió la llegada de los adolescentes al café, la ocupación masiva de los diferentes ordenadores, cómo percibió este mundo tan lejano para ella y tan próximo para los jóvenes, la distancia con que los ve y la falta de comprensión de sus vidas, de sus formas de relacionarse, cómo llega a sentirse una viejecita e incluso cómo llega a odiarlos por lo *molestos* que son, pero a pesar de sus impresiones y sentimientos confiesa de que «el mundo es suyo». Este es nuestro punto de partida, no olvidar que el mundo es y será de los jóvenes y para los jóvenes. Son el futuro.

Día a día nos encontramos con personas muy diferentes, no solo en su forma de expresar emociones y experiencias, sino en su pensamiento y en su conducta. De hecho, es difícil coincidir con alguien semejante a nosotros mismos, con el que compartamos ideas, intereses, realidades, pero esto no nos impide formar redes sociales, de mayor o menor afinidad, en las que convivimos, nos relacionamos y crecemos. En una sociedad global como la actual, convivir supone aprender a entendernos y a aprender a relacionarnos. Pertenecer a un grupo social contribuye al establecimiento de principios, normas y criterios de conducta que influyen en nuestra manera de enfrentarnos e interpretar el mundo. Aprendemos a relacionarnos con los otros miembros del grupo en función de estos principios, intentando comprender su pensamiento y comportamiento, procuramos entender su forma de pensar, su estructura cognitiva, puesto que, aunque con muchas limitaciones, nos ayuda a predecir su conducta. Estas experiencias interpersonales permiten progresar y desarrollarnos. La separación del individuo de su círculo social supone la escisión de su propia naturaleza.

Vygotsky señaló que el funcionamiento individual expresa y es el resultado del funcionamiento social. Lo interpersonal conforma lo intrapersonal. El proceso de socialización y el desarrollo de la personalidad están íntimamente relacionados. No podemos separar la evolución individual de un progreso social del que formamos parte, en el que influimos y somos influidos. Los distintos ámbitos de socialización están presentes a lo largo de toda nuestra vida y dependiendo del

momento evolutivo en el que nos encontremos, nos influirá en mayor o menor medida. La red social tiene un papel mediador entre el desarrollo personal y el apoyo social indispensable para garantizar el progreso de la persona.

La Educación no puede olvidar que el aprendizaje es el resultado de diferentes procesos asociacionistas, constructivistas, estructurales, cognitivistas, y que está íntimamente relacionado con la socialización. La socialización será eficaz cuando lo entendamos como un espacio para crear, construir juntos y no un espacio para estar simplemente juntos. La Sociedad del conocimiento se desarrollada precisamente bajo el principio de construir en grupo, formando redes con intereses comunes.

La multiculturalidad presente en la sociedad de la información y la comunicación se fundamenta en el reconocimiento de la distancia cultural entre las diferentes generaciones que conviven en ella. Nadie tiene el monopolio de la cultura. Como *profesionales* de la educación tenemos un reto apasionante: enfrentarnos a las nuevas generaciones con ausencia de actitudes prepotentes, con una postura de aceptación y respeto a la diversidad cultural, con el objetivo de realizar un aprovechamiento mutuo de nuestras experiencias.

Para llegar a entender el proceso de construcción de las nuevas redes sociales y los estilos de manifestación cultural que se están desarrollando, es necesario primero aprender a convivir. En este proceso de comprensión y aceptación mutua, deberemos reconocer nuestros propios prejuicios y estereotipos sobre los otros —en este caso, los más jóvenes— y sus formas de manifestación cultural. Supone aprender a escucharnos, a vernos sin barreras cognitivas previas, sin limitaciones personales que nos permitan primero observar para luego entender. Es necesaria esta postura de aceptación para llegar a ver los avances culturales, que están desarrollando las nuevas generaciones, para aprender a valorarlos.

La información y comunicación son las indiscutibles fuentes principales de poder y del contra-poder, fuentes de dominación y también de cambio social. El manejo de las formas de pensar determina los principios y las normas socialmente desarrolladas. La política se basa en la socialización de la comunicación, en la capacidad de influir en las mentes de las personas. Como en otros momentos históricos, se libera la lucha por el control de nuestras mentes. El nuevo espacio público, basado en la comunicación, es el resultado de una nueva etapa de *la lucha más antigua de la humanidad: la lucha para liberar nuestras mentes* (Castells, M., 2007). Internet permite las redes de comunicación abiertas facilitando la influencia de múltiples variables sociales y políticas, fuerzas del poder y del contra-poder, la influencia en la sociedad y en las mentes del pueblo llegan desde diferentes posiciones, las dominantes, pero también las más innovadoras o rebeldes que han encontrado en este nuevo espacio de comunicación su mayor fortaleza. Este marco enriquece el panorama social flexibilizando las fronteras del libre pensamiento, enfrentando ambas posiciones, llegando a generar conflictos sociales. El poder establecido se enfrenta a los movimientos sociales, a la independencia del individuo y las políticas que lo cuestionan y que denuncian sus abusos y que en-

cuentra un terreno más favorable en el nuevo espacio de las comunicaciones de acceso libre. Internet está favoreciendo la transmisión de políticas que cuestionan el poder establecido, que denuncian sus abusos, encuentran en la Red un espacio de comunicación de acceso libre.

«Frente a tal transformación tecnológica y cultural, los detentores del poder de controlar la información a lo largo de la historia, es decir, los estados y las iglesias, reaccionaron con preocupación y, en los estados no democráticos, con hostilidad, tratando de restablecer el control administrativo de la expresión y la comunicación. Pero la ejecución del proyecto estatista sobre Internet se encuentra con obstáculos considerables. En los países democráticos, Internet se consolida como instrumento esencial de expresión, información y comunicación horizontal entre los ciudadanos y recibe la protección constitucional y judicial de las libertades. En todos los países, menos en las teocracias, la importancia económica y tecnológica de Internet excluye que se pueda ignorar o relegar su amplio uso en la sociedad. Más aún, la ideología del progreso mediante la tecnología hace de la promoción de Internet un valor legitimador para gobiernos que fundan su estrategia en el desarrollo económico dentro del marco de la globalización. De ahí el complicado encaje de bolillos político entre la libertad y el control por parte de los Estados» (Castells, M. *Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica*. Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC).

Históricamente los sistemas democráticos han pretendido que la educación fuera el elemento democratizador preferente, sin embargo, se puede afirmar que la educación no ha ayudado a eliminar las desigualdades sociales; todo lo contrario, en muchos casos, ha reforzado e incluso mantenido estas diferencias. Los datos que indican que los hijos de familias con una economía media-baja, si continúan estudiando lo hacen en un Ciclo Formativo de Grado Medio o Superior de Formación Profesional y, en cambio, los hijos de las familias acomodadas económicamente suelen realizar estudios superiores o las investigaciones que nos recuerdan que las escuelas refuerzan determinadas aptitudes, coincidentes con las valoradas por la clase dominante, extinguiendo aquellas destrezas consideradas poco interesantes propias de otras culturas, son un ejemplo de la escenario en el que nos encontramos. En esta situación, las clases económicamente menos favorecidas se encuentran desde un principio segregadas del sistema educativo. La educación no es la responsable de las desigualdades sociales, aunque si queremos construir un verdadero proceso educativo democrático deberíamos facilitar un cambio interno en la educación, un cambio real. Desde el poder siempre ha existido una preocupación constante por manejar la ideología —creencias, ideales, opiniones— por controlar la transmisión de valores desde la educación. ¿Podría ser una explicación de por qué la cultura transmitida desde los colegios no ha logrado democratizar más la sociedad? En la Sociedad del conocimiento las fronteras del dominio se difuminan, abriendo las puertas a muchas más influencias y vías de información, lo que supone más dificultades para controlar el proceso formativo de los más jóvenes. La educación escaparía de las manos del poder, dejando —más que nunca— que la influencia de las corrientes sociales en la educación ejerza su función. ¿Estos cambios facilitará la democratización social? ¿Permitirán la Sociedad del conocimiento una alfabetización que desmorone las barreras sociales para contactar con todos los implicados en el multiculturalismo actual? ¿Será la Sociedad del Conocimiento la respuesta?

Nadie discute la consideración de la educación como proceso continuo, a lo largo de la vida, donde interactúan diferentes factores y del que es responsable distintos profesionales y agentes, sin olvidar al educando, considerado, desde el constructivismo, el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Desde estas líneas, iríamos más allá, el educando adquiere un rol más participativo, se le considera un educador más, un formador más. Es un agente que puede y debe ofrecernos información y conocimiento para el enriquecimiento del sistema educativo. La Sociedad de la información y el conocimiento es el resultado de un modelo de globalización social, donde la educación es responsabilidad de todos, incluyendo a los jóvenes como una fuente de información y conocimiento.

La Sociedad del conocimiento es a la vez una sociedad post-capitalista y una sociedad basada en las organizaciones. Debemos aprender a convivir dentro de una organización a la vez que atender a los aspectos más intelectuales. La globalización económica y social, las nuevas tecnologías y los cambios en las prácticas sociales –sobre todo este último aspecto– definen la sociedad actual. El profesor ha dejado de ser la única fuente de conocimiento para convertirse en un elemento complementario, aunque necesario, de otros medios de formación e información. Existen muchas fuentes de conocimiento que deben ser tenidas en cuenta desde el sistema educativo. La educación no está en manos de algunos expertos. ¿Entonces por qué se restringe el enfoque pedagógico a un tratamiento convencional de la educación? ¿Por qué no se atiende a los múltiples alfabetismos existentes? ¿Por qué intentamos imponer nuestras experiencias aprendidas, nuestro sistema de aprendizaje, a unos jóvenes que están demostrando que ellos aprenden de otra forma, que prefieren aprender por otros medios, usando otros lenguajes?

La cultura siempre ha ido más allá de los límites establecidos, no entiende de fronteras entre palabras, dibujos, imágenes estáticas o en movimiento, habla, música... utiliza cualquier lenguaje verbal o no verbal para comunicar. Se transmite la historia por medio de imágenes, como en la exposición «Capa: cara a cara» del museo Reina Sofía (de noviembre de 1998 a enero de 1999) donde, por medio de 150 fotografías en blanco y negro, tomadas en el transcurso de la Guerra Civil española, Robert Capa, refleja la contienda, la vida cotidiana y el frente. O por medio de la pintura, como es el Guernica que demuestra, como afirmó Pablo Picasso, que «(...) la pintura no está hecha para decorar las habitaciones. Es un instrumento de guerra ofensivo y defensivo contra el enemigo». A través de imágenes el pintor declara su rechazo a la Guerra Civil española y critica el bombardeo llevado a cabo por la aviación alemana en Guernica, narrándonos lo que ocurrió. También, se pueden escribir novelas en imágenes, como Max Ernst, que por medio de collages describe varias historias: *La Mujer 100 cabezas* (1929), *Sueño de una niña que quiso entrar en el Carmelo* (1930) y *Una semana de bondad o los Siete Elementos capitales* (1934). Entonces, si todo esto es cultura ¿por qué pretendemos que los adolescentes y jóvenes dejen de expresarse en diferentes lenguajes a la vez?

En la película *Dot.com* (2007), dirigida por Luis Galvão Teles, proyectada dentro del ciclo de cine portugués actual en el Círculo de Bellas Artes en noviembre

de 2008, se parodia la influencia que puede llegar a tener en una pequeña aldea el acceso a Internet. Un joven ingeniero abre una página web del pueblo “Aguas Altas”, del norte de Portugal, portal que nadie del pueblo presta atención, pero esta situación cambiará inmediatamente después de recibir una carta donde, una multinacional española, *Drinam*, amenaza con una demanda de 500.000 euros por usurpar el nombre del dominio, www.aguasaltas.com, marca internacionalmente registrada, si no cierra la página inmediatamente. La asociación del pueblo se niega a cerrarla alegando que *Drinam* tendrá primero que comprarla. Por medio de una página web, el pueblo, ignorado hasta el momento, se hace internacionalmente famoso. En el transcurso de la película, se observa un cambio radical en las conductas de los habitantes del pueblo y en las redes sociales y tipos de relaciones que mantienen, en los enfrentamientos, afiliaciones. Además, de forma paralela los habitantes comienzan a utilizar el único ordenador del pueblo: hacen compras, envían un correo electrónico. La película es un buen ejemplo de cómo puede llegar a revolucionar una sociedad, por muy aislada del mundo que se encuentre, la incorporación de nuevas formas de conexión. Lo importante no es el hecho de tener o no Internet, sino la valoración y la implicación que se hace desde la pequeña comunidad, cuando la sociedad se involucra en la Red es cuando realmente se desarrolla todo su potencial.

La *sociedad red* que denomina Castells (2002) se basa en Internet como medio principal de comunicación y de relación. Es un nuevo tipo de sociedad, la sociedad actual. Pero en esta sociedad, Internet no nos cambia, no modifica nuestro comportamiento, «(...) sino que es el comportamiento el que cambia Internet». Los comportamientos de adueñan de la Red y, sobre la base de lo que son, se refuerzan y potencian. Castells menciona un estudio, *Aquí no pasa nada*, de British Telecom, sobre los cambios producidos en un conjunto de hogares que utilizaban Internet y la conclusión es que realmente la Red no cambiaba nada: «(...) la gente que hacía lo que hacía, lo sigue haciendo con Internet y a los que les iba bien, les va mucho mejor, y a los que les iba mal, les va igual de mal; el que tenía amigos, los tiene también en Internet y, quien no los tenía, tampoco los tiene con Internet»

¿Cómo acceder a la multiculturalidad popular desde la cultura escolar en la Sociedad del Conocimiento?

La Sociedad del Conocimiento se refleja en cada una de las innovaciones virtuales que nos ofrece la Red. Internet puede considerarse el resultado del conjunto de flujos sociales, de roles personales, de intereses y principios que conforman las nuevas redes sociales. Como educadores y pedagogos nos encontramos en un terreno desconocido, donde generaciones más jóvenes dominan *este mundo* mejor que nosotros. Mezclarnos e involucrarnos en la nueva Sociedad, llegar a compartir *memes* (esos patrones de información que se transmiten y configuran formas de pensar colectivas o mentalidades sociales), podría constituir la base para comenzar a *enseñar* Nuevas Tecnologías. Nuestro objetivo debería ser primero conocer a los alumnos, conocer su *mundo*, para posteriormente plantearnos un proceso de enseñanza-aprendizaje que integre sus intereses en la cultura escolar.

La idea de una escuela separada de la calle, donde se imponga doctrina sin conexión con el mundo real, guiaría a los actuales jóvenes a recordar la enseñanza recibida en términos parecidos a los que utiliza Fito, de Fito&Fitipaldís, en su canción *La casa por el tejado*:

«El colegio poco me enseñó
si es por esos libros nunca aprendo a coger el cielo con las manos,
a reír y a llorar lo que te canto,
a coser mi alma rota,
a perder el miedo a quedar como un idiota
(...)
y a poder dormir cuando tú no estés a mi lado»
(Fito&Fitipaldís, disco *Vivo para contarlo*, 2004)

Los maestros nunca le enseñaron a disfrutar de la naturaleza, de la vida, a expresar emociones, a superar sus miedos, sus problemas, las situaciones emocionalmente difíciles, a ser independiente. ¿Realmente lo que le enseñó el colegio le ha servido de algo? ¿Podemos hacer más desde las instituciones educativas? Es interesante intentar escuchar a nuestros alumnos para conocer cómo manejan sus emociones, cómo responden a las agresiones, cómo pasan su tiempo libre, cuáles son sus intereses, cómo viven las relaciones en su grupo de iguales y con su familia, a qué tienen miedo, a qué dan más importancia.

No queremos caer en la tentación de imponer un estilo de enseñar y aprender convencional, por ser el que conocemos y con el que nos sentimos «seguros», a una sociedad del conocimiento a la que no estamos accediendo.

Antes de asumir dentro de la práctica docente el uso de las tecnologías informáticas, debemos conocer qué se está haciendo en la Red desde una perspectiva abierta que suponga el conocimiento reflexivo de la cultura popular. No es suficiente con adquirir información sobre recursos tecnológicos si los separados de su propia cultura, sobre la que encuentran su fundamentación. Es necesario reflexionar sobre qué procesos interpersonales o qué redes sociales están detrás. La Sociedad del Conocimiento es algo más que una simple evolución en la tecnología educativa. Es una forma de comunicarse, de conocerse, de relacionarse, de construir nuevos vínculos sociales. Es una nueva sociedad que va más allá de los límites impuestos por la Educación, una sociedad que para conocerla y comprenderla es necesario dejar de lado nuestros prejuicios y estereotipos de lo que consideramos un sistema educativo de calidad.

La inmersión efectiva en la red, por medio del uso de videojuegos compartidos en red, la búsqueda y selección de información, las nuevas formas de comunicación e interacción, la modificación del contenido (imágenes, vídeos, *manga*, wikipedias, los blogs, etcétera), implica el desarrollo de otras formas de pensamiento, un pensamiento rápido, con capacidad de adaptación a las modificaciones, a la velocidad de la red y los flujos circulares de información. Los límites de dónde comienza y termina una conversación, una historieta o la modificación de un cómic, son difusos. El razonamiento meditado, reflexivo e introspectivo es necesario, pero no es el único. Rechazar la generación de nuevos estilos de enfrenta-

miento cognitivo, nos lleva a separarnos de las formas de aprendizaje que están desarrollando las generaciones más jóvenes. No descartamos la reflexión como un elemento necesario dentro del proceso de aprendizaje, pero tampoco rechazamos las posibilidades que ofrecen los pensamientos adaptativos y modificables que plantean los más jóvenes. Son generadores de flujos de contenidos creativos, de estrategias de resolución de problemas, de creatividad. En definitiva, son pensamientos constructivos de una nueva realidad. Un pensamiento rápido no implica un pensamiento peor, sino un pensamiento diferente.

Para los ciudadanos de la nueva Sociedad las diferentes fuentes de información, la presencia en Red de multitud de recursos, el trabajar en varias tareas de forma simultánea, la actualización continua de la información, no les produce incomodidad o dispersión cognitiva, todo lo contrario, para ellos supone un refuerzo y una estimulación positiva que les facilita la generación y la asimilación de conocimiento. Es verdad, que junto con estas fuentes de conocimiento es conveniente presentar otras más tradicionales que permitan acceder a un tipo de información también necesaria para aproximarnos a la cultura procedente de profesionales que nos transmiten su experiencia en formas más convencionales.

Aunque serían necesarios estudios posteriores para la confirmación de qué capacidades y destrezas refuerzan en los más jóvenes las nuevas formas de comunicación y de relación, se puede adelantar que parecen facilitar, por un lado, las relaciones interpersonales por medio del desarrollo de recursos interpersonales y de nuevos procesos de comunicación y, por otro, el crecimiento personal basada en la autoeficacia percibida, la mejora de la autoestima, el aumento de la independencia y responsabilidad, el desarrollo de la empatía, generosidad, comunicación interpersonal positiva, de la tolerancia a la frustración y de la flexibilidad. Se podría estar fomentando el incremento de la satisfacción y de las posibilidades de adaptación social y profesional en edad adulta, así como el desarrollo de la creatividad ante la combinación de la palabra, la imagen, el sonido y el movimiento, el entrenamiento en solución de problemas, bajo el uso de las autoinstrucciones, la reflexión de las consecuencias de la conducta y el aprendizaje en el establecimiento de metas.

Los alfabetismos en la multiculturalidad

La alfabetización dentro de la multiculturalidad es mucho más que aprender o tener habilidad para escribir y leer. Entendemos la Alfabetización desde el enfoque de Gee (2005: 37), como elemento social desde una aproximación socio-cultural. La consideración de la alfabetización fuera de su marco histórico, social y cultural carecería de sentido, puesto que las diferentes formas de expresión – comportamiento, expresión no verbal, habla, escritura,...– cambian en función del contexto en el que se integren.

James Paul Gee define los alfabetismos como «formas sociablemente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos mediante textos cifrados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de

Discursos)» (citado por Lankshear, C. y Knobel, M., 2008: 81). Entendiendo *Discursos* como maneras de vivir, *de estar en el mundo* formados por las «(...) palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales, así como, gestos, miradas, posturas corporales y ropa», es un *juego de identidad* que incorpora toda la información procedente del habla, comportamiento, escritura, es decir, el *decir (escribir)-hacer-ser-valorar-comportarse* (Gee, J.P., 2005: 140-157).

La escuela debería aceptar los diferentes formas que tienen los alumnos de comunicarse, relacionarse, de expresarse. Excluir los discursos menos convencionales, supone negar la posibilidad de analizar y valorar la realidad social, eliminar la posibilidad de que los alumnos aprendan a interpretar el mundo y sus diferentes contextos. La aceptación de la mezcla y de la *yuxtaposición* de diferentes tipos de discursos —como dice Gee, 2005: 202— permite a los alumnos trabajar y modificar sus estilos de expresión e interacción, manejando más posibilidades y recursos personales, facilitando un enriquecimiento cognitivo personal e interpersonal. Logran ir más allá de lo adquirido en su entorno más inmediato y de lo transmitido por la cultura dominante, consiguen avanzar y crecer. En este marco, se hablaría de las *alfabetizaciones liberadoras* de Gee (2005: 160) como medio para resistir ante la cultura dominante, «(...) una base para la oposición a la opresión y la desigualdad» o de la *alfabetización emancipadora* de Freire (1987: 31) entendida como el fundamento de un desarrollo cultural encaminado a la libertad, se basa en el derecho y el deber de aprender y cambiar las experiencias personales, sin olvidar la reconstrucción de su relación con la sociedad. Freire (1987: 34) define la alfabetización como «(...) un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad».

Son muchos los autores que hablan de la *pedagogía de los multialfabetismos* (Lankshear, C. y Knobel, M. 2008: 31) que estudia la modificación de la multiculturalidad y la variedad lingüística. En la virtualidad convergen multitud de formas discursivas: la imagen, el sonido, el movimiento y la interacción directa con el contenido. Conocer estos nuevos alfabetismos es el primer paso para acercarnos a las nuevas formas de relacionarse y de aprender. No podemos hablar de integración de los medios sin conocer, analizar y reflexionar sobre las nuevos tipos de relaciones. Es una red rica en expresión, red creativa y cambiante, donde podemos aprender a valorar lo que no conocemos.

Entre los nuevos alfabetismos que encontramos en la Web 2.0, Lankshear, C. y Knobel, M. (2008), destacan los siguientes: *bloguear* (uso de los blogs), *fanfiction* (escritura *fanfic*, narrativa creativa *en grupo*), diseño y publicación de *manga* (cómics *japoneses* donde se combina las imágenes con las palabras), uso de *memes* (modelos de información cultural que se transmite entre individuos con ayuda de la *selección*, *interacción* y la *replicación*), *photoshopear* (modificación de las imágenes), *mediacasting* (manipulación de multimedias), *podcasting* (creación y distribución de archivos de sonido) y *vodcasting* o *videocasting* (creación y distribución de archivos de vídeo) y participar en juegos interactivos.

Planteamos un enfoque educativo, lo suficientemente abierto y flexible, para permitir al maestro o educador atender las diferentes formas de expresión cultural y social que se encuentran en la Sociedad de la Información y la Comunicación. Un aula donde se permita y se refuerce la *yuxtaposición* de culturas y los *multialfabetismos* como experiencias de enriquecimiento personal y sociocultural.

La evolución de los entornos virtuales de aprendizaje: Desde las plataformas virtuales cerradas a las herramientas colaborativas de la web 2.0

No hace mucho se podía definir un entorno virtual de aprendizaje como una plataforma virtual, un curso telemático, *e-learning* o un espacio de teleformación. Como un espacio en Red que permite incluir materiales, recursos y herramientas de comunicación y ponerlos a disposición del alumno. Un espacio donde se integra todas las posibilidades que nos ofrece Internet. El *e-learning* o la educación virtual, también denominado *Web Based Training* –WBT– o *Web Based Instruction* –WBI–, se describía como un proceso de educación a distancia a través de las Nuevas Tecnologías: un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia *on-line*. Otro planteamiento más técnico equiparaba un curso virtual a un *software* de formación *on-line*, generalmente alojado en un servidor, que formaba un entorno o aula virtual donde se desarrolla la actividad docente y proporciona al discente y profesor las herramientas necesarias para la comunicación e interacción interpersonal.

En la Web 2.0 al definir un entorno virtual de aprendizaje debemos ampliar nuestro enfoque. Comprender el funcionamiento de los entornos de aprendizaje en Red, nos impone adentrarnos en los sistemas y las prácticas sociales que se desarrollan dentro de ellos. La situación se ha complicado, ahora encontramos múltiples redes, espacios privados y públicos, formas de comunicación y relación, *multilenguajes* y alfabetismos que se extienden entre los diferentes espacios, dando lugar a un nuevo entorno de aprendizaje. Desde esta visión abierta del proceso, una descripción de entorno virtual de aprendizaje multicultural podría ser:

Espacios de comunicación y relación que permiten el desarrollo de la actividad social y cultural de una comunidad más o menos amplia y que en su conjunto define y caracteriza la sociedad actual del conocimiento. Son entornos que forjan una red compleja de interacción y manifestación multiculturales donde se admite crear, desarrollar y comunicarse por medio de cualquier lenguaje hablado, escrito, dibujado, fotografiado, donde se ofrece la posibilidad de comunicarse en movimiento, en narrativa inconclusa, en continuo cambio, interactuar fragmentando las fronteras físicas y virtuales, permitiendo pasar de lo virtual a lo presencial, a conocerse cara a cara, a compartir juegos y aficiones, estrategias y problemas. Son entornos con los límites espaciotemporales borrosos que enriquecen nuestra cultura más tradicional y que nos llevan más allá de lo que hubiéramos esperado.

De la Web 1.0, basada en la publicación unilateral de contenidos principalmente estáticos y con serias dificultades de actualización, se ha pasado a la Web 2.0, cuyo eje es la interacción y la participación social, la actualización inmediata

de contenidos y la creación y mantenimiento de la web sobre la base de la colaboración del usuario. En un estado evolutivo posterior se especula con la *Web semántica*, *Web inteligente* o *Web 3.0* donde se concibe un ordenador que entienda cómo procesamos información los humanos, que nos conozca y nos facilite el uso de la red.

La Web 2.0 hace referencia a nuevas aplicaciones que proporcionan servicios dinámicos e interactivos que permiten al usuario la modificación y control de los contenidos. Se aporta información actualizada sin pedir nada a cambio, se comparten avances tecnológicos favoreciendo la portabilidad de programas sin sobrecargar nuestros equipos, los usuarios modifican, eliminan, mezclan y remezclan, incorporan nuevos datos. Desde un punto de vista tecnológico, la Web 2.0 se describe por su riqueza técnica (servidor cliente, protocolos, estándares, uso de CSS, Java Web Start, URLs, RSS, JCC, entre otros) pero su principal función radica en la consideración de un espacio abierto, que facilita *puntos de encuentro*, donde los usuarios puedan interactuar y crear redes sociales y recursos con acceso exclusivo desde la Web. (Wikipedia, 2008).

La filosofía de la Web 2.0 se fundamenta en el protagonismo de los usuarios, responsables de enlazar contenidos, descubrir, crear y modificar proyectos, enriqueciendo la Red constantemente. Tim O'Reilly (2006) lo compara con el funcionamiento del cerebro «(...) donde las asociaciones llegan a ser más fuertes a través de la repetición o la intensidad, la red de conexiones crece orgánicamente como resultado de la actividad colectiva de todos los usuarios de la web». De esta forma, con la participación de todos se consigue mantener la Web. Igual que para proteger nuestras redes sociales y de apoyo cuidamos las relaciones, disfrutamos con la cercanía y el contacto de los amigos, atendemos a los detalles e intentamos contribuir en su conversación a lo largo del tiempo, la Web 2.0 logra seguir creciendo día a día gracias a estas mismas pautas de comportamiento.

El gran secreto del funcionamiento de la Web 2.0 es su filosofía de cooperación y de participación. Se *aprovechan de la inteligencia colectiva* utilizada para la creación de todos sus recursos: Google que realiza las búsquedas basándose en los hiperenlaces; la *wikipedia*, enciclopedia libre desarrollada por propios los usuarios que desarrollan y modifican los contenidos en línea; servidores como del.icio.us que permite gestionar marcadores sociales, basándose en un sistema de etiquetado (*Folksnomías*) sin jerarquías por medio de palabras clave (*tags*) que explican el recurso y que nos permite gestionar y guardar nuestros enlaces favoritos, nuestras preferencias de la red para navegar con mayor eficacia: fotografías o imágenes (*Flicker*), noticias (Digg.com o Meneame.net), lugares (*Tagzania*), entre otros.

En la blogoesfera todos decidimos qué es *bueno* y qué es *malo*, qué contenidos son de calidad y cuáles deben modificarse, los usuarios son considerados *co-desarrolladores* y sobre la base de sus contribuciones se modifican las aplicaciones web. Los blogs son una de las contribuciones más sobresalientes de los usuarios en la Web 2.0. Tim O'Reilly (2006) describe el blogging como *la sabiduría de las masas*, el equivalente al *pensamiento consciente*. Son diarios personales con una orga-

nización temporal que facilita su seguimiento, basados en la tecnología RSS ‘*Really Simple Syndication*’ que permite conocer las novedades que se incluyen por medio de un sencillo procedimiento de suscripción, creando pasarelas entre diferentes weblogs, generando nuevas conversaciones y conexiones personales, en un proceso ágil e incansable que está en constante renovación. (O’Reilly, T. 2006)

La referencia a la entrevista a Tim O’Reilly (2006) nos permite aprender a diferenciar entre la mentalidad aperturista de la Web 2.0 y la concepción más conservadora de las TIC que caracteriza gran parte de nuestra práctica educadora. Lo importante es recorrer la *larga cola* (*The Long Tail*) y no sólo llegar a la cabeza. Los «(...) sitios web pequeños constituyen la gran mayoría del contenido del Internet», son las verdaderas aportaciones, no se espera a un gran erudito, con su espacio omnipresente, como fuente única de información y conocimiento, nuestro aprendizaje está personalizado, lo configuramos accediendo a multitud de «pequeños» recursos en función de nuestros intereses, diferentes fuentes de conocimiento que construimos entre todos, nosotros decidimos qué nos interesa, a dónde queremos llegar, qué caminos vamos a recorrer para componer nuestro entorno virtual personalizado.

OpenCourseWare es una iniciativa en consonancia con los principios de la Web 2.0 que busca facilitar el acceso al conocimiento sin barreras. Los cursos y contenidos se desarrollan bajo la licencia *Creative Commons*, que con ayuda de la tecnología en red, pretende promocionar la distribución de contenidos gratuitos. Esta iniciativa se está desarrollando en universidades nacionales e internacionales. La Universidad de Alicante está promoviendo varios cursos bajo la licencia *Creative Commons* (<http://ocw.ua.es/>). Un espacio de gran interés es el desarrollo por The Open University con *LearningSpace* (<http://openlearn.open.ac.uk/>) donde se pueden localizar contenidos de diferentes áreas como: educación, sociología, arte, historia, negocios, salud, matemáticas. En Educación encontramos materiales de interés relativos a la creación de recursos educativos abiertos -*Creating open educational resources* (OER_1)- que proporciona información sobre la creación de materiales de aprendizaje abiertos o sobre la creatividad y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) -*Creativity, community and ICT* (IL_ICT_1)- que describe algunos ejemplos donde las TIC pueden desempeñar un papel educativo interesante. Ambos son ejemplos de materiales de interés educativo de acceso abierto para todos los usuarios de Internet. La promoción y longevidad de los cursos dependerá de los docentes que participen en su desarrollo con materiales de calidad y de actualidad.

Confiar en nuestros alumnos, considerarles *co-desarrolladores* que añaden valor al proceso de enseñanza-aprendizaje, creer en su potencialidad, cooperar con ellos, favorecer su autonomía, creatividad y evitar utilizar formulismos que escondan un intento de control de sus formas de pensar y de participación social, es el principio de un proceso educativo robusto. El diseño de un programa educativo teniendo presente la posibilidad de publicar recursos gratuitos al alcance de todos, con la ayuda de los usuarios, materiales basados en la remezcla y la reutilización

como fuente cultural inagotable, contribuir al enriquecimiento de contenidos en red por medio de la publicación de espacios donde se reutilice recursos y se sindicalice los contenidos, aprovechar la inteligencia del grupo y aprender a valorar la mezcla y la variedad, son algunos de los principios que nos sugiere la nuevas generaciones para fundar nuestra práctica docente.

Podemos terminar este capítulo reflexionando con las palabras de Paulo Freire (1987: 73):

«Las escuelas jamás deberían imponer certezas absolutas. Deberían estimular la certeza de no estar jamás excesivamente en lo cierto (...). Debería estimular las posibilidades de expresión y de subjetividad. (...)

El mundo no está hecho de certezas. Y aun cuando así fuera, nunca podríamos saber si algo es verdaderamente cierto».

Desde la escuela, estamos hablando de una realidad que no conocemos, que se está transformando vertiginosamente, donde los verdaderos creadores de esa realidad social, no hablan de ella, sino que la viven y la renuevan. Desde estas líneas, se ha pretendido presentar un modelo educativo que atienda a las formas desconocidas –por lo menos para nosotros– de crear materiales y a los nuevos contenidos que se están desarrollando, sin olvidar el acercamiento a un enfoque más tradicional que nos permite acceder a los conocimientos de profesionales acreditados y al sistema académico establecido. Un enfoque del sistema educativo basado en la fortaleza que tiene el acercamiento entre una cultura dominante y la cultura popular fundada en los *multialfabetismos*. Conocer el multiculturalismo de la Sociedad del Conocimiento nos permite acercarnos a las nuevas prácticas sociales y formas de aprendizaje, a la vez que aproximar la cultura más convencional a los más jóvenes. Integrar ambas realidades sería nuestro objetivo, este acercamiento facilitaría la optimización de las relaciones entre los ámbitos sociales de los más jóvenes y de los adultos.

La *Institución Libre de Enseñanza*, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos sobre la base del humanismo liberal, a través del Instituto-Enseñanza de 1918, nos muestra un sistema educativo innovador, si lo comparamos con los actuales se puede hablar de un sistema revolucionario y liberal, donde se aprendía *sin darse cuenta*. Basado en la coeducación, en el aprendizaje de idiomas, usando laboratorios, viajes, salidas al exterior (museos, uso del jardín como una extensión del aula, excursiones, juegos al aire libre), realización de deportes, manualidades, instalación de bibliotecas en el aula, sin utilizar métodos memorísticos y sin exámenes (Rodrigo, A., 1988: 57-58).

Jimena Pidal Goyri, hija de María Goyri profesora, defensora de los derechos de la mujer y la primera doctora por una universidad española, cuenta su experiencia cuando abandonó el Instituto-Escuela para hacer el Bachillerato. Ante los nuevos programas y libros de texto estaba convencida de que no sabía nada, de que nunca había estudiado Historia. Aprobó tres cursos de bachillerato en una sola convocatoria. Su madre la ayudó:

«Sí. El libro de texto, pero con lápiz y papel al lado; a ver qué puedes recordar de Egipto, sí, mito de Osiris, sí, Museo Arqueológico... (...) bueno, ponte a escribir, aún saldrá más. Ahora lee el libro, ordena cómo está en él lo que has escrito. ¿Sabías Historia? Completa tu trabajo con lo que el libro te dice de nuevo» (Menéndez Pidal, «La enseñanza en la Institución, vista por una alumna». *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Editorial Tecnos. Madrid, 1977, págs. 77-78, citado por Rodrigo, A, 1988: 58).

Comparto el deseo de Carmen Bravo-Villasante, escritora y alumna del Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de 1918, en Madrid. Leamos cómo describe el Instituto-Escuela dirigido, entre otros, por María de Maeztu, pedagoga de la *Institución Libre de Enseñanza*.

«Se estudiaban idiomas, el francés era obligatorio, y se escogía entre el inglés o el alemán. Aparentemente no se trabajaba nada, no se obligaba a nada, y el alumno tenía la sensación de pasarlo bien y de escuchar nada más a los profesores... Los profesores eran nuestros amigos, su vocación y su entrega era completa; el sistema de tutorías, ejemplar; el plan de estudios, perfecto. Nos íbamos a nuestras casas los sábados deseando que llegase el lunes para volver al colegio, no teníamos tareas ni deberes, no teníamos obligaciones monstruosas, como los niños de ahora... Yo deseo que todos los niños y todos los jóvenes que estudian salgan de su colegio como yo salía del mío, con el recuerdo de una de las épocas más maravillosas de mi vida» Rodrigo, A. (*Mujeres de España: Las silenciadas*. 1988: 157).

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (2002). *Internet y sociedad*. Conferencia inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento de la UOC. Puede consultarse en: <<http://www.uoc.es/web/cat/articulos/castells/castellsmain2.html>> [Consultado: 29 de noviembre de 2008]
- CASTELLS, M. (2001). *Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica*. Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC. Puede consultarse en: <http://www.uoc.es/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html> [Consultado: 28 de noviembre de 2008]
- CASTELLS, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication* 1 (2007), 238-266 1932-8036/20070238. Annenberg School for Communication, University of Southern California. Puede consultarse en: <http://www.espacioblog.com/myfiles/opinion-publica/castells.pdf>. [Consultado: 28 de noviembre de 2008]
- DOT.COM (2007): Película dirigida por Luis Galvão Teles.
- ESCOLAR SOBRINO, H. (2000): «El orto de la Galaxia Gutenberg», Ponencia del 17-02-2000 en el Ciclo de Conferencias del Museo Arqueológico Nacional. La Escritura y el Libro en la Historia.
- FITO&FITIPALDIS (2004). *Vivo para contarlo*, canción *La casa por el tejado*.
- FREIRE, P y MACEDO, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós – Ministerio de Educación y Ciencia, 1989)
- GEE, J.P (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetismos*. Madrid, Morata.
- OPEN UNIVERSITY: *Creating open educational resources (OER_1)* (en: <http://openlearn.open.ac.uk/course/view.php?id=3636>) y *Creativity, community and ICT (IL ICT_1)* (en <http://openlearn.open.ac.uk/course/view.php?id=3623>). [Consultado: 21 de noviembre de 2008]
- O'REILLY, T (2006). «Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software». Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e

- innovación. Fundación Telefónica. Puede consultarse en: <<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>>. [Consultado: 19 de noviembre de 2008]
- UNIVERSIDAD DE ALICANTE: *OpenCourseWare* de la Universidad de Alicante. Pueden consultarse en: <<http://ocw.ua.es/>> [Consultado: 21 de noviembre de 2008]
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata – Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- LIBEDINSKY, J., (2005). “Los videojuegos son buenos para el cerebro”, dice Steven Johnson. Opina un especialista en neurobiología. Miércoles 27 de julio de 2005. LA NACION. Puede consultar en: <http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=724761> [Consultado: 19 de noviembre de 2008]
- RODRIGO, A. (1988). *Mujeres de España: Las silenciadas*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- WIKIPEDIA (2008). Web 2.0. Puede consultarse en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0> [Consultado: 19 de noviembre de 2008]

ASESORAMIENTO AL PROFESOR DE SECUNDARIA EN LA REALIZACIÓN DE SUS TAREAS DOCENTES

Advice to the high school teacher in the conduct of its work teachers

Dr. Carlos Rosales López
e-mail: carlos.rosales@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En este trabajo se analizan las características del asesoramiento al profesor de Educación Secundaria para la realización de sus tareas docentes fundamentales. Para ello se comienza identificando rasgos actuales de esta etapa como su apertura a múltiples elecciones y la consiguiente necesidad de la orientación, el incremento de la escolarización en ella, el descenso del rendimiento académico, la diversificación de sus alumnos, el incremento de las conductas disruptivas y violentas y la implantación de nuevas tecnologías.

Se pone de relieve que el profesor de Educación Secundaria necesita asesoramiento en una serie de tareas como la planificación según diversas perspectivas, la enseñanza diversificada y cooperativa y la evaluación de los aprendizajes. Este asesoramiento puede ser externo o interno respecto al centro escolar, puede realizarse por distintos profesionales y según diferentes modalidades.

En todo caso se trata de una tarea de apoyo o ayuda al profesor para optimizar su intervención profesional y en este sentido se considera que constituye un componente de la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: Asesoramiento, Educación secundaria, Tareas docentes, Planificación, Metodología, Evaluación.

ABSTRACT: This paper analyzes the characteristics of advice to high school teacher for the realization of their basic teaching duties.

We begin to identify current features of this stage as openness to multiple choice and the consequent need of guidance, the increase in enrollment in it, the decline in academic performance, diversification of its students, the increase in disruptive and violent behavior and the introduction of new technologies.

It is emphasized that the high school teacher needs advice on a variety of tasks such as planning according to various perspectives, diverse and cooperative teaching and learning assessment. This advice can be external or internal to the school, can be performed by different professionals and according to different modalities.

It is a task of the support and help to optimize your professional intervention and in this sense is considered to constitute a component of teacher training.

Key words: Advice, Secondary education, Teaching duties, Planning, Methodology, Evaluation.

Fecha de recepción: 21-V-2011
Fecha de aceptación: 17-VII-2011

Educación Secundaria: características relevantes en la actualidad

La Educación Secundaria en nuestro país, así como en muchos otros de Europa y del mundo constituye una macroetapa dentro del sistema educativo entre la educación primaria y la superior, compuesta en nuestro caso por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación profesional de grado medio.

Considerada globalmente, la Educación Secundaria en España presenta unas características esencialmente semejantes a las de otros países desarrollados, como se manifiesta en el informe de J. Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*. La Comisión de la UNESCO pone de relieve que en los últimos años se ha producido un incremento considerable de la matrícula de alumnos en Educación Secundaria, pero que al tiempo se ha incrementado también de manera considerable el nivel de fracaso, lo que obliga a un análisis profundo de sus causas y a adoptar decisiones para la superación del problema.

La misma Comisión subraya que la Educación Secundaria constituye un periodo de apertura a múltiples elecciones por parte del alumno comenzando por la posibilidad de continuar estudios de carácter general o la de elegir itinerarios de Formación Profesional y su incorporación al mundo laboral. Pues bien, tradicionalmente en muchos países como el nuestro se ha valorado más la vía de estudios generales (Bachillerato) como acceso a la Enseñanza Superior y se ha relegado la opción profesional. Se estima en este sentido que la orientación en Educación Secundaria, en nuestro caso a nivel de la E.S.O. como etapa general y obligatoria, debe presentar al alumno el abanico completo de posibilidades que le permitan elegir entre las modalidades de bachillerato, o los diversos itinerarios de Formación Profesional de grado medio. Esta orientación debe superar los estereotipos de carácter académico (según calificaciones obtenidas) o sexista (dedicaciones según género), para tomar en consideración fundamentalmente características de la personalidad del alumno y entre ellas, de forma singular sus motivaciones.

En el análisis del creciente nivel de fracaso en Educación Secundaria es preciso tomar en consideración como lo hace J. M. Esteve (2000) que en la actualidad todos los alumnos realizan la E.S.O. al constituir una etapa obligatoria y que de ellos, un porcentaje muy superior al correspondiente a otras épocas accede al Bachillerato. Algo parecido puede decirse respecto a los itinerarios de Formación Profesional. Pues bien, en la base de este “fracaso” hay que identificar el hecho de que antiguamente, en nuestro país antes de la Ley General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990), solo accedían a la realización de Educación Secundaria los alumnos mejor dotados y con calificaciones más altas. Sin embargo ahora acceden todos, los que tienen buenos y malos expedientes, los que presentan necesidades educativas especiales, (N.N.EE), los pertenecientes a estatus socioeconómicos elevados y los que proceden de sectores sociales deprimidos. En estas condiciones es perfectamente comprensible que el nivel medio de ren-

dimiento académico sea inferior respecto al que antaño tenía una elite de alumnos caracterizados por su elevado estatus socioeconómico.

Un fenómeno parecido ha tenido lugar en el ámbito de la Formación Profesional. En nuestro país se orientaba sistemáticamente hacia estos estudios a los alumnos que fracasaban o tenían peores calificaciones en Educación Primaria, de modo que el prestigio de la Formación Profesional tanto a nivel escolar como social se veía considerablemente perjudicado. Alumnos con bajo rendimiento y con una motivación a veces muy pobre es fácil que también en Formación Profesional fueran víctimas de un alto nivel de fracaso.

Por otra parte, es preciso advertir que las evaluaciones de carácter internacional correspondientes al programa PISA, que se realiza a los quince años, es decir, al final de la E.S.O., se proyectan sobre el dominio de competencias, es decir, de capacidades para resolver problemas o realizar proyectos contextualizados en la realidad. Si tenemos en cuenta que la formación que se ha impartido y en gran medida se imparte en Educación Secundaria es predominantemente general, con mayor incidencia en la adquisición de conocimientos que en el desarrollo de habilidades y actitudes, podemos comprender que una importante causa del fracaso detectado se encuentra en el desajuste o falta de adaptación de las enseñanzas a las características de la vida real y a las necesidades de formación del alumno.

Como consecuencia de la extensión universal de la Educación Secundaria, las aulas de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional se han diversificado considerablemente en cuanto a las características de sus alumnos. En ellas conviven chicos y chicas de diversas clases sociales, con origen étnico-cultural a veces también diferente, con distintas capacidades y con N.N.E.E. Así como hace años los alumnos de Educación Secundaria constituían un grupo sociocultural notablemente homogéneo (clase social media-alta, buenas capacidades, pertenecientes a una misma cultura...), sin embargo en la actualidad se caracterizan por una creciente heterogeneidad. Constituye todo un reto para el profesorado de Educación Secundaria responder a esta diversidad creando un clima de inclusión en sus aulas. Desde una declaración de intenciones general de este profesorado sobre un trato igualitario y respetuoso a sus alumnos, a la constatación en la práctica de la persistencia de conductas discriminantes, es preciso progresar en el perfeccionamiento cualitativo de la naturaleza de las relaciones interpersonales y grupales. Parece necesaria una mejor preparación del profesorado en conocimientos y actitudes (características de sus alumnos, de sus lenguas, de su cultura, formas de interacción, creación de climas de entendimiento e interacción positiva, cómo responder a las necesidades especiales...).

Una cuestión de importante preocupación en el profesorado en estos momentos es el incremento de conductas disruptivas de la actividad didáctica y más ampliamente, el de las conductas violentas que dificultan el trabajo normal y el clima de relaciones personales. Se trata de una realidad presente en todas las épocas, pero quizás en estos momentos se manifiesta con mayor intensidad y sobre

todo, existe un clima especialmente sensible hacia el tema tanto en el ámbito social como en el educativo. Y es precisamente en Educación Secundaria donde alcanza una mayor virulencia. A partir de la Ley Orgánica de Educación, (L.O.E. 2006), todos los centros escolares han de realizar un Plan de Convivencia que tenga proyección en la organización y funcionamiento, en el desarrollo de la enseñanza y en las relaciones de colaboración con las familias y la comunidad. La contribución del profesor al desarrollo de un buen clima de convivencia se proyectará primeramente en el trabajo cotidiano con sus alumnos en el aula y también en la colaboración con otros profesores y profesionales en el ámbito global del centro.

Frente a la antigua aplicación de normas, a veces diseñadas en exclusiva por el profesor, hoy se considera fundamental que en un Plan de Convivencia se fomenten la prevención y el diálogo así como la colaboración. En este sentido, en los planes de convivencia se potencia la creación de climas de comunicación y diálogo, la existencia de observatorios de convivencia, la actuación de equipos mediadores en caso de conflictos, la actuación voluntaria de alumnos y profesores, la existencia de tutorías personalizadas, la colaboración con las familias, la existencia de un marco de normas elaboradas de forma participativa. (Torrego, J., 2008)

La utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), constituye otro de los retos importantes a los que se enfrenta en estos momentos el profesorado de Educación Secundaria. Será el principal responsable de incardinar su uso en las tareas cotidianas de aprendizaje, lo que implica la selección de programas didácticos, la práctica de formas de utilización en red, la búsqueda y selección crítica de información y sobre todo, la motivación del alumno para un uso sistemático y dirigido a unos objetivos específicos de aprendizaje. Estando ya en vías de superación los aspectos más puramente cuantitativos y materiales, es momento de progresar cualitativamente en el uso de las NTIC. Es importante en todo caso reflexionar sobre la necesidad de combinar las NTIC con otros medios convencionales a fin de obtener la mayor eficacia pedagógica de cada uno. Se plantea también la necesidad de reconocimiento y coordinación de los aprendizajes no formales e informales, a veces muy importantes, en los que se pueden dar grandes diferencias entre alumnos según la disponibilidad en su hogar de medios, conexión a redes y asesoramiento de personas adultas.

Necesidades específicas de asesoramiento en el desarrollo de la enseñanza

La mejora de la Educación Secundaria en función de las características a las que se ha hecho referencia constituye una responsabilidad compartida entre la Administración, el centro escolar globalmente considerado y el profesor en su contexto de trabajo en el aula. Ahora bien, existen tradicionalmente tres importantes espacios de intervención docente en los que es prioritaria la implicación del profesor, en sus formas individual y grupal. Se trata de la planificación de la enseñanza, del desarrollo interactivo de la misma mediante la utilización de una determinada metodología y técnicas y de su evaluación.

Planificación

El profesor de educación secundaria debe ser consciente de la existencia de distintas perspectivas a utilizar en su actividad planificadora así como de los factores que influyen de forma significativa en ella.

En la planificación convencional, que se verá obligado a realizar por presión administrativa deberá tomar como referencia los objetivos generales de etapa y los de la propia área curricular o asignatura. Si se trata de la ESO deberá asimismo centrar la planificación en torno a las denominadas competencias básicas, aprobadas por el Consejo de Europa en 2006 a propuesta de la Comisión de Ministros de Educación en 2005 y que en el Decreto de currículo para la ESO de la Xunta de Galicia se definen como capacidades *para poner en práctica de forma integrada en contextos y situaciones diversas los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas*. En el mismo Decreto se consideran competencias básicas las siguientes:

1. *Competencia en comunicación lingüística.*
2. *Competencia matemática.*
3. *Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.*
4. *Tratamiento de la información y competencia digital.*
5. *Competencia social y ciudadana.*
6. *Competencia cultural y artística.*
7. *Competencia para aprender a aprender.*
8. *Competencia en autonomía e iniciativa personal.*

De manera específica es necesario considerar las competencias como:

- Capacidades básicas y transferibles a diversas situaciones,
- Capacidades que se manifiestan y adquieren sentido en situaciones en las que se han de resolver tareas,
- Capacidades en cuya conformación confluyen tanto los conocimientos, como las habilidades, pues los primeros aportan comprensión y reflexión y las habilidades proyección real, práctica,
- Instrumentos para el perfeccionamiento personal y al tiempo también al servicio de la comunidad,
- Capacidades que evolucionan con la vida y la situación de las personas y que por lo tanto se continúan aprendiendo durante toda la vida,
- No existe una relación biunívoca entre competencias y materias de estudio, sino que en realidad, el aprendizaje de una competencia puede implicar trabajar en torno a contenidos de diversas asignaturas o áreas curriculares.

El profesor deberá ser consciente también de que la planificación técnica, tal como deberá realizarla según normas de la Administración, no constituye un marco inamovible para su actividad en el desarrollo de la enseñanza. Al contrario, a lo largo de ésta se verá obligado a tomar decisiones para la conformación diaria del proceso didáctico según lo que se ha denominado “enseñanza emergente”, que en ocasiones puede distanciarse de lo planificado con anterioridad.

El profesor deberá conocer también cuál es la influencia de sus procesos mentales (teorías, creencias, juicios, imágenes, decisiones...) sobre su actividad planificadora y sobre su interacción con los alumnos. Así, las decisiones preactivas sirven para perfilar orientaciones y modelos de actuación, las decisiones interac-

tivas a veces se sitúan dentro del ámbito de las preactivas consolidándolas y otras fuera de ellas o en contradicción con las mismas. Es preciso asimismo que sea consciente de la importante influencia que las imágenes que se forma de sus alumnos presenta sobre la forma de interactuar con ellos.

En la selección de contenidos el profesor ha de utilizar criterios relativos a su adaptación al nivel madurativo de los alumnos, a su relevancia social y a su interés lógico-científico. Es necesario que busque un equilibrio entre contenidos de conocimiento, de habilidades o procedimientos y de actitudes. Al planificar el desarrollo de cada materia se establecerán vínculos de coordinación interdisciplinar con otras, tanto más necesarios en educación secundaria por ser ésta una etapa en la que se produce una diferenciación progresiva de los contenidos en distintas asignaturas.

A partir de la LOGSE, juntamente con las materias convencionales los profesores deberán programar el desarrollo de los “temas transversales”, es decir, importantes valores de carácter social y personal como la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad, así como los lenguajes verbal, audiovisual o informático. Estos contenidos transversales, sin un espacio curricular propio, se desarrollan de forma implícita “a través” de las diversas disciplinas del currículo, constituyendo como una modificación cualitativa de las mismas.

Además, al planificar el profesor deberá tomar en consideración de manera prioritaria las características de sus alumnos, cada vez más diversas dentro de un carácter inclusivo de la enseñanza. En este sentido, deberá estar atento para seleccionar aquellas actividades, recursos, contenidos, más apropiados a cada alumno con objeto de optimizar su aprendizaje, todo ello dentro de un contexto de acogida en el que la comunicación y la ayuda mutua se manifiesten a través de técnicas como el trabajo en equipo y la ayuda tutorial. De manera específica en toda planificación deberán tomarse en consideración las condiciones necesarias para la práctica de las adaptaciones curriculares individualizadas en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Metodología y técnicas de enseñanza

La LOE (2006) hace especial hincapié en Educación Secundaria en líneas de actuación pedagógica relativas a la atención a la diversidad, la práctica del trabajo en equipo, la estimulación de la capacidad de lectura comprensiva, la función tutorial y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Por su especial relevancia en el desarrollo del currículo parece necesario que el profesorado reciba asesoramiento en dos importantes dimensiones metodológicas como la atención a la diversidad y la estimulación del trabajo en equipo.

El asesoramiento para la atención a la diversidad deberá incidir fundamentalmente en un cambio de actitudes desde el tradicional pesimismo pedagógico a un nuevo optimismo basado en la confianza en la capacidad del alumno para aprender y perfeccionarse. Así, tradicionalmente el profesor aplicaba una misma metodología colectiva en el desarrollo de la enseñanza. Aquellos alumnos que

eran capaces de realizar las tareas correctamente y en el tiempo proporcionado obtenían buenas calificaciones. Aquellos otros que no lo conseguían obtenían calificaciones negativas. El profesor, en general aceptaba a priori esta posibilidad como si los resultados de la enseñanza y el aprendizaje se pudieran representar mediante una curva de distribución normal de sucesos debidos al azar. Se aceptaba que un determinado porcentaje de alumnos obtendría calificaciones superiores, otro se situaría en una zona intermedia y otro no llegaría a superar un nivel considerado mínimo.

La tarea de asesoramiento al profesor deberá dirigirse a lograr un cambio de actitudes. Para poder responder a las necesidades de una diversidad de alumnos el profesor ha de diseñar alternativas metodológicas acomodadas a las características individuales y capaces de estimular en todo caso el mayor aprendizaje posible. De la aceptación resignada del fracaso se pasa a la búsqueda de estrategias para el éxito de todos los componentes del grupo. Entre dichas estrategias se contempla la utilización de tiempos de trabajo adaptados a los ritmos de los alumnos, la modificación de formas de agrupamiento o el uso de recursos didácticos alternativos.

En la actualidad el profesor se convierte en el principal protagonista de la realización de los planes de atención a la diversidad colaborando con otros profesores (equipo, departamento) y especialistas (orientador, profesor de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje) en el diagnóstico de alumnos con necesidades especiales, en la elaboración de planes adaptados a las mismas, en el desarrollo de adaptaciones curriculares, en el establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores y padres, en el seguimiento y evaluación de cada alumno y en su orientación personal, académica y vocacional a través del plan de acción tutorial.

Otra de las grandes líneas de renovación metodológica en la que puede proyectarse el asesoramiento al profesorado de Educación Secundaria es la relativa al desarrollo de la cooperación en las actividades de enseñanza y el aprendizaje frente a la competitividad y el individualismo. Se estima necesario que la atención a la diversidad tenga lugar en un contexto inclusivo en el que las interacciones personales se caractericen por la comprensión y la comunicación, la colaboración y la solidaridad. Desde su origen, organizaciones como la UNESCO han fomentado la práctica de una enseñanza cooperativa, como se pone de relieve en los informes de E. Faure (1974) y J. Delors (1996), así como en el Proyecto de Escuelas Asociadas. Entre las finalidades educativas que se proponen en la LOE (2006) se hace especial hincapié en la práctica de una enseñanza que fomente la integración y participación social activa del alumno.

El trabajo en equipo constituye, en sus diversas modalidades la técnica más representativa de esta forma de enseñanza. Con antecedentes en autores de la escuela nueva, especialmente en R. Cousinet, el trabajo en equipo se ha manifestado especialmente eficaz por la estimulación horizontal múltiple que en él tiene lugar a través de las relaciones entre alumnos con un nivel madurativo semejante y diferencias en cuanto a aprendizaje, clase social, género, motivaciones. De manera específica, a través del trabajo en equipo tiene lugar una elevación de la autoestima

del alumno, un mejor conocimiento mutuo, una mejora en el aprendizaje de habilidades intelectuales superiores, un incremento del nivel de expectativas y de responsabilización en las tareas, así como una considerable mejora en la capacidad de comunicación y en el desarrollo de habilidades sociales en general. (Johnson, D. 1999, Pujolás, P. 2008)

Ahora bien, la puesta en práctica de una enseñanza de carácter cooperativo implica un cambio en actitudes del profesor así como su preparación para la realización de tareas diferentes a las correspondientes a una enseñanza tradicional colectiva. De aquí la necesidad de asesoramiento. Así, el profesor debe ser capaz de comprender que la enseñanza se puede llevar a cabo no solo en sentido vertical (profesor-alumno) sino también en sentido horizontal (alumno-alumno), deberá ser capaz de aceptar unas formas de organización del trabajo diferentes a la enseñanza colectiva, en cuanto a tiempos, uso de recursos, formas de evaluación, actitud docente más orientadora que directiva, etc. Y deberá desempeñar una serie de tareas específicas de esta metodología cooperativa como la constitución de equipos (heterogéneos frente a homogéneos), la elaboración de orientaciones de trabajo, la previsión de infraestructuras, el diseño de procedimientos de evaluación, la distribución de roles del alumno en el equipo, etc.

Otra técnica vinculada con la atención a la diversidad y con la enseñanza cooperativa es la tutoría entre iguales, practicada con intensidad en otros tiempos en educación primaria y en estos momentos utilizada también en otros niveles educativos como la universidad. En ella un alumno (tutor) con un nivel madurativo próximo a otro compañero (tutorando) orienta a éste en la realización del aprendizaje y la superación de los problemas que se le puedan presentar. Se solicita del tutor básicamente una actitud de ayuda, de solidaridad y no tanto dominio de contenidos, porque se comprueba que este dominio se consolida a través de la actuación tutorial. Esta técnica, como la del trabajo en equipo se fundamenta en parte en la teoría de Vygotsky sobre aprendizaje en zona de desarrollo próxima. Su utilización da lugar a efectos positivos en el tutor (incremento de autoestima, aprendizaje de habilidades sociales, consolidación de aprendizajes) y en el alumno tutelado (aprendizaje, realización de trabajos y solución de problemas, incremento de la motivación y de la integración social...). La utilización de la tutoría entre iguales implica, como la enseñanza cooperativa un cambio de actitudes en el profesor y la realización de tareas distintas a las correspondientes a la enseñanza convencional, por lo que también se puede considerar necesaria la existencia de asesoramiento al profesorado en el uso de esta técnica.

Evaluación

Se trata de uno de los motivos de más permanente preocupación del profesor. Constituye una función docente básica que tradicionalmente se ha realizado de forma muy restringida y que tanto la reciente investigación como la legislación educativa actual han ampliado y enriquecido considerablemente. La función del asesor en este tema se ha de centrar en ampliar el conocimiento y las actitudes

del profesor en torno a una serie de ámbitos y perspectivas como los siguientes (Rosales, C., 2009):

-La evaluación no constituye una simple recogida de datos al final de un proceso didáctico, sino una reflexión en profundidad sobre los mismos que conduzca a un juicio sobre el valor de lo evaluado y a una toma de decisiones relativas a su optimización.

-La evaluación no debe limitarse al momento final del aprendizaje, sino que debe realizarse antes del comienzo del mismo para constatar cuál es la situación de partida, la preparación del alumno, por ejemplo, y para adaptar en la medida de lo posible la enseñanza a las características que presente.

-La evaluación puede y debe realizarse de forma paralela al desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y en este sentido, constituye un valioso instrumento para la toma de decisiones que permitan mejorar paso a paso los procesos didácticos.

-En la realización de juicios de evaluación tras la recogida de datos se pueden utilizar criterios lógicos (basados en el dominio de contenidos), normativos (tomando como referencia niveles estándar o niveles medios de grupo) y personalizados (en función de la preparación y capacidades de cada alumno). Frente al uso predominante en otros tiempos de criterios lógicos y normativos, en la actualidad se estima muy necesaria la utilización combinada con los anteriores de los personalizados, capaces de darnos a conocer si los rendimientos son satisfactorios además de suficientes o insuficientes.

-La evaluación no debe limitarse al aprendizaje de alumno, si bien para el profesor es fundamental y refleja en síntesis la intervención de muchos factores educativos. Es preciso que se proyecte también sobre la misma actuación docente, la utilización de recursos, la organización y funcionamiento de los centros escolares, la colaboración de familias e instituciones, etc. De manera específica, en el desarrollo curricular la evaluación de la intervención del profesor resulta especialmente significativa respecto al éxito o fracaso del proceso didáctico y del alumno principalmente.

-La evaluación constituye en la actualidad una tarea compartida, en la que han de participar todos los agentes educativos, externos e internos. Dentro del centro escolar la legislación reciente en nuestro país prescribe que se evalúe en equipo a los alumnos por el conjunto de profesores que intervienen en cada grupo. Se la considera como una actividad a realizar en colaboración como la programación y el mismo desarrollo de la enseñanza.

-También la evaluación debe ser evaluada (metaevaluación) si queremos progresar en su perfeccionamiento. Dicha metaevaluación viene realizándose de manera informal tradicionalmente por evaluados y evaluadores (profesores y alumnos cuando reflexionan sobre sus características). En un sentido más formal pueden intervenir también agentes externos y desarrollarse según criterios como la utilidad (debe servir de base para adoptar medidas de me-

jora), la viabilidad (debe ser posible llevarla a cabo según condiciones de tiempo, medios, etc.), la legalidad (debe respetar las normas legales existentes) y la ética (debe respetar los derechos fundamentales y profesionales de los evaluadores)

-La evaluación debe ser plural y diversa, proyectándose sobre todos los componentes del proceso didáctico. Y debe ser plural también en el sentido de utilizar una variedad de técnicas de recogida de datos que, si en otros tiempos se limitaban a los exámenes orales y escritos, hoy día se extienden a una considerable variedad de formas de observación sistemática y naturalista así como de análisis de trabajos.

El porqué y el cómo del asesoramiento al profesor

La carrera docente está constituida por un corto periodo de preparación inicial y un largo periodo de ejercicio profesional durante el cual y en función del progreso investigador se van quedando obsoletos algunos de los aprendizajes realizados inicialmente. A través de este largo periodo, las administraciones educativas en función de su responsabilidad en la mejora de los sistemas educativos suelen proyectar reformas periódicas de los mismos que se manifiestan en leyes estatales o autonómicas y en disposiciones complementarias. La práctica efectiva de estas reformas obliga a las administraciones a realizar un importante esfuerzo de difusión de las mismas, de explicación y motivación al profesorado así como de seguimiento y control de su introducción en las actividades docentes.

Por otra parte y de manera paralela a los procesos de cambio descendentes, es decir, con origen en la Administración, los mismos profesores y centros escolares, en ejercicio de su responsabilidad profesional, suelen adoptar iniciativas para la innovación y mejora de la enseñanza. Estas iniciativas obedecen a muy diversos motivos (mejora del aprendizaje de los alumnos, ponerse al día en cuestiones científicas y tecnológicas, incrementar su autoestima y su imagen social, etc.) y pueden alcanzar distintos niveles de difusión y éxito (limitarse al ámbito del aula, extenderse al centro o incluso a otros centros cuando se trabaja en redes...).

De aquí que en la actualidad la formación inicial del profesor tiende a considerarse como el primer paso de una formación que se estima debe extenderse de forma continua o permanente a lo largo de todo el proceso de actividad profesional. Y es quizás en el profesorado de Educación Secundaria más acuciante la necesidad de esta formación permanente, dado que su formación inicial pedagógica es muy limitada. En efecto, su formación inicial consta de una titulación de grado universitario que aporta una capacitación académica especializada (matemáticas, ciencias, lenguas...) y un corto periodo de formación pedagógica (en forma de máster) que evidentemente presenta un carácter de introducción general a la función docente pero no capacita para resolver con éxito las numerosas tareas educativas a las que el profesor se enfrentará de forma cotidiana.

La formación permanente del profesor se ha desarrollado tradicionalmente en torno a dos grandes orientaciones. Una basada en propuestas de las adminis-

traciones educativas central y autonómicas, tal como se contempla en la LOE (2006) y que se hace operativa fundamentalmente a través de redes de Centros de Profesores y Recursos, constando de cursos, seminarios, jornadas, conferencias, talleres y otras actividades de participación voluntaria por parte del profesorado. En el perfeccionamiento de este sistema se considera que debe mejorar la selección de los especialistas formadores, la determinación de los contenidos (teóricos y prácticos, de especialidad y pedagógicos), la evaluación (inmediata y diferida) y la participación del profesorado en su diseño y desarrollo. Esta orientación convencional ha sido objeto de diversas críticas con importante fundamento: participan más los profesores que más posibilidades tienen (información, tiempo, medios de transporte...) y la proyección práctica de las actividades realizadas a veces es muy problemática (un profesor que realiza un curso sobre un tema que en su colegio no podrá impartir).

Otra orientación en la formación permanente del profesorado, con creciente protagonismo en los últimos años, consiste en el desarrollo de actividades en los propios centros en torno a la resolución de problemas a que se enfrenta el profesor o en la realización de proyectos de innovación/ perfeccionamiento. Se trata de una línea de formación en la que se intentan combinar cuestiones de interés grupal con las de carácter personal. En este caso, las iniciativas de formación se sitúan en el profesorado, no en la Administración, aunque en muchas ocasiones puedan coincidir. Constituyen por lo general actividades con mayor carga motivadora y mayores garantías de aplicabilidad en función de la implicación directa del profesor.

En las dos orientaciones de formación continua se hace necesaria la existencia de alguna forma de asesoramiento, que en el primer caso suele ser externo (normalmente proporcionado por la Administración para explicar y poner en marcha una determinada reforma) y en el segundo puede ser externo también (el centro escolar solicita un asesor para que apoye el desarrollo de un determinado proyecto o la solución de un problema) y puede ser interno (un miembro del centro escolar actúa como asesor respecto a sus compañeros en una determinada tarea). También se puede contemplar la existencia de un asesoramiento permanente como estímulo y apoyo continuo a la mejora y desarrollo curricular, no solo como una ayuda puntual en determinadas situaciones planteadas desde el exterior o con origen en el propio centro. (Nicastro, S., Andreozzi, M., 2003)

La experiencia acumulada hasta el momento pone de relieve que el asesor externo deberá ser objeto de demanda por el centro y deberá consensuarse su presencia en el mismo. En caso contrario, de ser enviado directamente por la Administración, es fácil se produzcan reacciones de rechazo por parte de los centros y los profesores.

A la hora de preguntarnos sobre quien está en condiciones de ejercer como asesor del profesor para el desarrollo de la enseñanza podemos pensar en una pluralidad de profesionales que actúen ya desde una perspectiva externa o interna respecto al centro:

-Un Inspector, porque posee el conocimiento técnico y práctico de la educación así como de la legislación correspondiente. Se puede considerar asimismo que tiene un amplio conocimiento de la realidad de la enseñanza en los centros de los que es responsable.

-Un Especialista perteneciente a los Centros de Profesores y Recursos, porque posee una amplia preparación en los ámbitos específicos de docencia (tecnología, lenguas, ciencias...), siendo además normalmente profesor experimentado que posee un buen conocimiento de los colegios en los que actúa.

-Un Director de centro escolar, por su conocimiento de la realidad práctica así como por su conexión con la Administración y otras instituciones como los Centros de Profesores y Recursos. Sus posibilidades de actuación como asesor curricular serán mayores en la medida en que asuma una función pedagógica como responsabilidad profesional importante junto a las funciones administrativa y social.

-Un Jefe de Estudios, como profesional que estará a cargo de dinamizar la elaboración del propio currículum del centro coordinando el trabajo de los distintos Departamentos en este sentido a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Al Jefe de Estudios le corresponde asimismo la responsabilidad de seguimiento del desarrollo del currículum, el cumplimiento de los planes de orientación y de acción tutorial, el funcionamiento de la biblioteca del centro, el cumplimiento de horarios y en definitiva todo aquello que tiene que ver con las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

Un Orientador, como especialista en Psicopedagogía, cuya actuación se proyecta no solo en los alumnos, sino también en el centro escolar como asesor en la elaboración y desarrollo del proyecto de centro y de manera específica en el profesorado, prestando apoyo en destacadas tareas profesionales como la comunicación e interacción con los alumnos, la atención a la diversidad, el desarrollo de su función orientadora y tutorial, la evaluación de los aprendizajes, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

-Un Profesor de apoyo que trabaje estrechamente vinculado con los profesores tutores atendiendo a alumnos de diversas características. Su actuación fuera o dentro del aula deberá estar estrechamente coordinada con la del profesor tutor. Los ámbitos de intervención del profesor de apoyo pueden ser muy variados y su función de asesoramiento, podrá ser más intensa cuando tenga una formación especializada como en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje.

-La colaboración horizontal del profesorado en el apoyo a un compañero con dificultades puede entenderse como una forma de asesoramiento entre iguales con carácter formal o informal, individual o grupal. En la actualidad tiende a extenderse la puesta en práctica de grupos de apoyo entre

profesores, que surgidos inicialmente para la asistencia a compañeros con dificultades para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, se ha ampliado después a diversas situaciones de desarrollo curricular.

A modo de conclusión

La Educación Secundaria constituye en la actualidad una macroetapa del sistema educativo caracterizada por su complejidad, derivada de la posibilidad de elecciones múltiples por el alumno, lo que exige la existencia de buenos servicios de orientación, el incremento creciente de la matrícula en ella, lo que se relaciona con el descenso del rendimiento escolar, la diversificación de los alumnos que la estudian, el incremento de las conductas disruptivas y violentas o la implantación de las NTIC.

Todos estos factores contribuyen a que la función docente en ella sea más complicada y que en consecuencia el profesorado necesite de una especial ayuda o apoyo en sus tareas clásicas de planificación, desarrollo interactivo de la enseñanza y evaluación. En este trabajo sugerimos que el asesoramiento al profesor de Educación Secundaria sea considerado como un componente del sistema de formación continua y que pueda ser desempeñado por una pluralidad de profesionales externos al centro o pertenecientes al mismo como el Inspector, el Especialista de los CPR, el Director del centro, el Jefe de Estudios, los Profesores especialistas, el Orientador y en general todo los profesores del centro participando de forma voluntaria y a través de instrumentos como los seminarios de trabajo grupal cooperativo.

Supuesto teórico-práctico: asesoramiento en el primer año de ejercicio profesional

Presentación

El primer año de ejercicio profesional plenamente responsable de un profesor que acaba de terminar su periodo de formación inicial y ha accedido mediante oposición o contrato a un puesto docente en Educación Secundaria, constituye un momento de ajuste duro a la práctica en el que el nuevo profesor debe acomodar sus conocimientos, predominantemente teóricos a la realidad cotidiana de un determinado colegio y de un aula con un grupo de alumnos que presentan unas características a veces muy diversificadas. En el futuro, de acuerdo con la LOE (2006) el primer año de ejercicio profesional se desarrollará de forma tutelada con el apoyo de profesores experimentados que proporcionarán un asesoramiento adaptado a los nuevos profesores, en la realización de sus tareas profesionales y en la solución de los problemas que se les puedan presentar. En estos momentos este curso tutelado no existe y los profesores que empiezan cuentan con un insuficiente o nulo apoyo pedagógico en relación con la elevada cantidad de necesidades que presentan al respecto.

En este caso nos referimos a un joven profesor de ciencias que terminada su carrera universitaria, ha realizado el C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica, que en estos momentos pasa a convertirse en Máster de Educación Secundaria). Este profesor, tras intentar aprobar oposiciones de Educación Secundaria sin conseguirlo en un primer intento, es enviado para realizar una sustitución de varios meses en un Instituto de Bachillerato situado en un barrio de una ciudad industrial. En este centro la edad media del profesorado es elevada y en términos generales su forma de trabajo es predominantemente individual, limitándose sus actividades en equipo a las estrictamente prescritas por la normativa educativa. Existe un Departamento de Orientación que ha logrado tras años de esfuerzo el reconocimiento de su labor con alumnos, sobre todo con los que presentan necesidades especiales, pero que no es muy aceptado cuando intenta asesorar en la realización y desarrollo del proyecto curricular de centro o en la actuación del profesorado.

El clima de convivencia en el centro es predominantemente formal. Existe un cuerpo de normas que rigen las relaciones entre las personas y orienta en la solución de los casos de indisciplina. Se ha intentado por parte del Departamento de Orientación y de algunos profesores especialmente dinámicos la elaboración de un Plan de Convivencia renovador con sistemas de prevención e intervención de mediadores, pero sus intentos no han conseguido un cambio global sino tan solo medidas de carácter puntual, predominando en general un concepto tradicional de orden y aplicación de normas y castigos.

En los cursos de la ESO el fracaso es altamente preocupante y el nivel de conflictividad se incrementa en los últimos años de manera progresiva, creando una creciente conciencia en el equipo directivo y profesores sobre la necesidad de introducir cambios tanto a nivel metodológico/ curricular como a nivel relacional. Sin embargo, se estima que estos cambios no deben ser drásticos, sino que deben realizarse con prudencia, de manera progresiva.

En esta situación el nuevo profesor es recibido en principio con una actitud positiva y voluntad de apoyo, pero en la práctica no se le informa explícitamente sobre los problemas con los que se va a encontrar. Será a través de conversaciones informales y sobre todo, a través del trabajo con los alumnos como irá percibiendo sus características.

De hecho, el nuevo profesor experimenta un gran choque (efecto Constanza) entre sus teorías, creencias e ilusiones y las posibilidades que en la práctica tiene de llevarlas a cabo. Con una formación predominantemente científica, dedica su mayor esfuerzo a la preparación y explicación de los temas que componen el programa, un programa en el que los contenidos de conocimiento ocupan lugar preferente respecto al desarrollo de competencias. Las clases que imparte siguiendo el modelo que él mismo ha vivido en su periodo de formación universitaria son fundamentalmente expositivas, densas, sin apenas espacio para la reflexión y el diálogo.

El profesor experimenta una cierta sensación de fracaso al comprobar que varios alumnos no siguen su ritmo de desarrollo curricular, que carecen de motivación, que algunos comienzan a faltar cada vez más a sus clases y que otros adoptan actitudes crecientemente disruptivas.

Los comentarios que realiza con otros profesores de manera informal le proporcionan muy poca orientación para la superación de estos problemas. Para algunos lo mejor que puede hacer es pasar de ellos, pues según le dicen son muy frecuentes al comienzo de la carrera y además él va a estar poco tiempo en el centro, así que no merece la pena promover un cambio que quizás no le de tiempo a desarrollar. Otros profesores, más dinámicos sin embargo, le animan a probar cambios e incluso se ofrecen para apoyarlo en sus tareas. Finalmente el profesor adopta esta segunda postura, más constructiva, y trabaja para solucionar los problemas que tiene con sus alumnos.

Propuesta de resolución

La actitud del nuevo profesor de arriesgarse al cambio constituye el punto de inflexión de una situación pedagógica que estaba llamada a empeorar progresivamente si continuaba actuando de la misma manera. Al cambio positivo contribuyó la mayor colaboración con el Departamento de Orientación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en la atención a alumnos con NN.EE. Ello le facilitó conocer más a fondo a sus alumnos e incrementar la colaboración con otros profesores y especialistas así como con los padres.

Fueron importantes también las influencias de algunos profesores con los que tenía mayor confianza para hablar sobre estos temas. Fue precisamente uno de ellos con gran experiencia, quien le aconsejó hablar más con sus alumnos no solo en el aula sino también fuera de ella. También le sugirió que no se preocupara tanto por el desarrollo completo de los temas del programa y diera más importancia a la práctica de competencias.

El nuevo profesor modificó el sistema inicial de trabajo rebajando el nivel intelectual de las clases e introduciendo actividades de carácter práctico. Utilizó también la técnica de trabajo en equipo y modificó el sistema de evaluación combinando los exámenes convencionales con el análisis de trabajos y con sus propias observaciones. La situación de varios alumnos con NN.EE. mejoró considerablemente gracias a una mayor colaboración con el especialista en Pedagogía Terapéutica.

Una mejora considerable experimentó el nuevo profesor en los planos personal y profesional, sintiéndose más seguro en sus relaciones con los alumnos así como con otros profesores y especialistas.

Desde una perspectiva técnica, en relación con el tema que desarrollamos, este nuevo profesor como muchos otros en sus circunstancias, precisaba asesoramiento en una serie de aspectos como:

-La programación de la enseñanza por competencias y el diseño de tareas en las que los alumnos las pudieran poner en práctica.

-El desarrollo de una metodología alternativa a la colectiva tradicional, una metodología caracterizada por la atención a la diversidad y el desarrollo de la cooperación a través del trabajo en equipo y la tutoría entre iguales.

-La utilización de técnicas de evaluación alternativas respecto al examen convencional, concretamente las basadas en la observación y el análisis de trabajos.

-El desarrollo del Plan de Acción Tutorial y de manera específica, la utilización de técnicas y actividades que estimulan la colaboración entre profesores y alumnos.

-El trabajo en equipo con compañeros y especialistas, así como la relación constructiva con los padres de sus alumnos a fin de recabar el apoyo de los mismos.

Se trata en todo caso de formas de asesoramiento interno a desarrollar por cargos del centro como el Director o el Jefe de Estudios, por especialistas como el Orientador o los Profesores de Pedagogía Terapéutica y en general, por el conjunto del profesorado, no ya en sus encuentros informales sino también en actividades organizadas como seminarios de trabajo grupal cooperativo, en los que los profesores más veteranos puede actuar como agentes dinamizadores en la búsqueda de soluciones y en la realización de proyectos

Referencias

- Decreto 130/2007 de 28 de junio por el que se establece el currículo de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOGA. 132 de 9-VII-2007.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-junio, 19-86
- European Parliament, Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*.
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Jonson, D., Jonson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- L.O.E., Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. n. 106 d de 4 de octubre 4-V.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países miembros de la U.E. Un análisis crítico. *Profesorado*, 12, 3, 2008
- Nicastro, S., Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de escolarización*. Madrid: OCDE, MEC-INCE.

- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha. *Profesorado*, 12 (3)
- Torrego, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.

VÉRTIGO, POESÍA Y CREDO DEL CINE DE ALFRED HITCHCOCK

Vertigo, poetry and creed of Alfred Hitchcock's cinema

Dr. Rafael J. Pascual
e-mail: rjimenez@nebrija.es
Universidad Nebrija. Madrid

Resumen: En este artículo se analiza la película *Vertigo*, una de las obras maestras indiscutidas del director de cine norteamericano Alfred Hitchcock, asimilada a la categoría de poema audiovisual e identificada con el sobrenombre característico y definitorio de *película-poesía*. Tratarán de mostrarse elementos propios del arte cinematográfico -el uso de la luz, del color, la música, la plasmación estética de la imagen y el movimiento de la cámara- como aspectos que determinan -junto a la trama- el ritmo, la forma y el fondo a la manera en que lo hace un poema, equiparando así el arte del cine con la poesía. Trataremos de describir también de forma esencial la relación de éste con artes como la música, la pintura y la literatura.

Palabras clave: Vértigo (película cinematográfica), Alfred Hitchcock, Cine, Poesía, Arte.

Abstract: In this article we analyse the film *Vertigo* -undoubtedly one of the North-American film director Alfred Hitchcock's masterpiece- as an audiovisual poem we could identify with such a characteristic and defining name as *film-poetry*. We will try to show some elements very typical of cinema -the use of the light, colour, and music, the aesthetic treatment of image and the camera movement- they all aspects that influence -as well as does plot- the rhythm, form and content in the same way as a poem does, in order to place cinema at the same level as poetry. We will try to describe in a very essential way the relations between cinema and arts such as music, painting and literature.

Key words: Vertigo (film); Alfred Hitchcock, Cinema, Poetry, Art.

Fecha de recepción: 19-III-2011

Fecha de aceptación: 12-IV-2011

«La última película de Hitchcock no fue aclamada como la obra maestra que, de forma casi universal, los críticos han reconocido que es. *Por su complejidad y sutileza, por su profundidad emocional, por su capacidad para inquietar, por la centralidad de sus preocupaciones, Vertigo puede representar, tan bien como cualquier otra película, la aspiración del cine a ser tratado con el mismo respeto que merecen las formas de expresión artística largamente establecidas*, escribió Robin Wood» (McGilligan, 2005: 521).

Vertigo, la película del director norteamericano Alfred Hitchcock, ha sido objeto de cientos de trabajos que han tratado de estudiar los misterios y detalles de uno de los títulos más admirados e indiscutibles de su filmografía. Hay, por tanto, pocas cosas que puedan decirse sobre ella sin riesgo de repetir lo ya constatado,

de no ser que el análisis y sus objetivos persigan una suerte de profundización; un enfoque y un tratamiento que logren rescatar nuevos aspectos de la visión poliédrica de una obra que, más de cincuenta años después de su producción, parece seguir siendo inagotable. Existen numerosísimos elementos dignos de análisis en *Vértigo*. Diríamos que hay muchas razones por las cuales resulta ineludible el estudio atento de este filme, pero no sólo por parte de cineastas y cinéfilos, sino también de literatos, humanistas y poetas.

En la filmografía de Alfred Hitchcock se dan títulos que pueden considerarse emblemáticos, no sólo en el marco de su producción cinematográfica personal, sino también en el de la universal. No obstante, no son pocos aquellos que señalan sin titubear *Vértigo* como la obra maestra del director, opinión a la que nos sumamos sin ambages. Razonar esta afirmación -algo que ha sido ya hecho anteriormente- llevaría tiempo y un análisis detallado, por lo cual nos centraremos en el objetivo único de este artículo, que estriba en presentar el filme como muestra principal del lirismo en la cinematografía de Hitchcock, eje poético y crisol fundamental de la creación lírica del director. De *Vértigo*, todos aquellos que la consideramos el paradigma del arte de Alfred Hitchcock, sólo podemos decir que es el resultado lógico de la traslación de un cuadro lírico y su poética a la imagen animada que le es propia al cine, hasta el punto de poder hablar de ella como de la película-poesía.

La obsesión por el *vértigo*

Vértigo es una película de obsesiones. Sus personajes se mueven alrededor de obsesiones que les llevan a perseguir el objeto de las mismas de principio a fin. El personaje de Scott Ferguson -interpretado por James Stewart- es el abanderado de este mundo de obsesiones, irreducto en el empeño de lograr la posesión de una mujer que se le escapa de las manos irremediablemente y -cuando la vida le ofrece una supuesta segunda oportunidad para *recuperarla*-, afianzado en el intento de crear una ficción que le lleve a la única *realidad* soñada. Así también, el espectador se deja llevar por su propia obsesión alrededor de los personajes, por el halo de misterio y elegancia que destila toda la proyección.

Hay un proceso de hipnosis en la película que atrapa al espectador, a poca sensibilidad que éste tenga al delicado andamiaje de elementos constructivos con que Hitchcock ha levantado su obra. Esta hipnosis se manifiesta con claridad desde el momento en que se da la primera gran escena poética de *Vértigo* (arranque de la narración poética); aquella en que Ferguson ve por vez primera a Madeleine -interpretada por Kim Novak-, y queda prácticamente hipnotizado, sorprendido, amarrado a la imagen pretendidamente fantasmal y hechizadora que Hitchcock proyecta de ella. Igual queda el espectador anclado a esta imagen, espoleado por el *silencio* con que se nos presenta un personaje definido en gran parte por el maravilloso leitmotiv musical que Bernard Herrmann -el compositor de la música de *Vértigo*- le construye. La intriga por saber quién es realmente esta mujer, cómo habla, qué piensa, ayuda en ese proceso de hipnosis que nos conduce a lo largo

de las siguientes escenas por las que acompañamos a Ferguson -*Scottie*, como le llamará Madeleine cariñosamente- en su silente persecución de un fantasma que nos ha conquistado.

Tal hipnosis se hace más marcada cuando la confirmamos en el ánimo torturado de *Scottie* que, más adelante en el filme, perseguirá el recuerdo de Madeleine tratando de hallarla, de recuperarla de entre los muertos en cualquier mujer y objeto que se la recuerden. El estado semicatatónico que el personaje masculino arrastra tras su indisposición anímica, después de la muerte de Madeleine, se asemeja a este estado de hipnosis por una imagen, un recuerdo que el espectador comparte con él y por el que se deja llevar en su compañía a través de las calles de un San Francisco nostálgico y triste, escenario perfecto para la bohemia y el romanticismo de una historia para la que Hitchcock precisaba una localización concreta, que respondiera al perfil del marco creíble y coherente de una historia que bebía del romanticismo del pasado, de un tiempo con un ritmo más lento y pausado, y «la ciudad en sí, sus notables y vertiginosas calles, y las zonas en torno a Santa Cruz, podían proporcionar con profusión fotogénicas localizaciones para un film que veía permeado de coloreados silencios las nieblas del tiempo, los recuerdos y las añoranzas» (Spoto, 2007: 338).

El discurso narrativo que se desarrolla a lo largo del filme está marcado por este carácter hipnótico, que lo es de la propia fuerza del contenido de la narración –lo que se nos traslada- y de la forma de la misma –el cómo se nos traslada-, y concretamente de la fuerza de la imagen pura y simple, del discurso visual, en líneas generales de la forma, una «[...] forma que, en el film que nos ocupa, se traduce en una capacidad seductora e hipnótica de las imágenes.» (Moldes, 2004: 19). La hipnosis comienza en el mismo momento de arranque de los títulos de crédito -diseñados por Saul Bass-, mediante el artificio de unas formas en espiral que se acercan al espectador expandiéndose con movimientos giratorios alrededor de un eje central, para diluirse finalmente dando paso a otras formas. Este juego de formas, colores y movimientos que emula el proceso de una larga caída, un vértigo, prende la vista del espectador en una sucesión de imágenes con carácter circular, sin principio ni fin, ya que comienza y acaba en la pupila de un ojo en pantalla.

La película-poesía

Vértigo puede definirse como una gran historia de amor envuelta en el calculado armazón constructivo de un suspense que gira en torno a tramas criminales, fantasmas y ecos del pasado: sin duda alguna el McGuffin de esta película. Si Hitchcock utilizaba un pretexto en sus filmes -el famoso McGuffin- como elemento a partir del cual desarrollar una historia que se va apartando de la pretendida y supuesta idea inicial, en *Vértigo* asistimos al argumento¹ que responde a

¹ Basado en la trama criminal situada tras la historia fantasmal del antepasado de Madeleine Elster, según la cual su bisabuela, Carlota Valdés, vuelve de la tumba para repetir su triste historia de desamor y suicidio en la persona de su descendiente. Gavin Elster, el marido de Madeleine -interpretado por Tom Hel-

una gran arquitectura escenográfica y escrita (de puesta en escena y de guión) a modo de andamiaje para narrar, en realidad, la historia de un amor obsesivo y recurrente que no parece poder agotarse en la muerte.

Las múltiples lecturas del cine de Hitchcock, caracterizado por el inteligente y cuidado equilibrio entre un concepto de cine personalísimo y de cine comercial, no permiten la simplificación reduccionista de un etiquetado típico de sus obras. Por esta razón *Vértigo*, como otras de sus películas, no puede dejarse únicamente al amparo de la definición dada más arriba, sino que es preciso reconocer la presencia de otros de los temas típicamente Hitchcock en esta cinta. No obstante hemos de centrarnos en una cualidad esencial como eje alrededor del cual gira la película, y que permite -mediante el tratamiento adecuado de elementos componentes de la acción y la estética fílmica, como la imagen, el color, los símbolos, la banda sonora, los silencios, etc.- que *Vértigo* devenga en una suerte de poesía audiovisual alejada -en ciertos aspectos- del *modus operandi* narrativo y visual tradicional del autor, por lo que estaríamos de acuerdo con la afirmación de que «[...] *Vértigo* es lo que se ha dado en llamar un poema visual. No es sólo una película, reitero. Es un texto, un salmo. Pero sin perder jamás coherencia y credibilidad como filme, sin abandonar en ningún momento su comercialidad» (Izaguirre, 2005: 82).

No parece exagerado definir *Vértigo* como la *película-poesía*, tomando como base y préstamo la definición que se ha dado de *película-concierto* sobre *Fantasia*, de Walt Disney. Hay numerosos ejemplos en el cine de obras que pueden responder a esta definición, quizás más certera en el contexto abstracto de un cine donde la narración se concreta en un discurso visual más propio de una esencia primitiva que ya se ha perdido, que se aleja de la palabra y teje una historia que no depende tanto de la sucesión ordenada de pensamientos que cristalizan en el fundamental guión escrito, como de la construcción visual de la obra de una manera menos convencional (en el sentido al que está acostumbrado el espectador contemporáneo) y más abstracta. En nuestro caso, *Vértigo*, sin apartarse de un esquema narrativo *al uso*, aspira a la consecución de un cine más puro que entronca con el género poético mediante recursos como un uso determinado del color, los símbolos, la estética de una imagen cuidadosamente pretendida, etc. Hemos de acudir, no obstante, a la contextualización de la película que comentamos en la obra total de su creador, Alfred Hitchcock, y en comparación, por tanto, con otras películas del director, para situar ésta en un punto concreto y particular de su universo fílmico.

more-, convence al detective de la policía Scott Ferguson -retirado por causa de un accidente que le ha dejado como secuela una molesta acrofobia: miedo a las alturas- para que siga y vigile a su esposa en previsión de que pueda sobrevenirle algún daño. Tras un primer intento de suicidio, *Scottie* y Madeleine profundizan en su relación y él se enamora profundamente de la mujer, sin poder evitar el éxito de un segundo intento de suicidio. Tras la muerte de su amada, *Scottie* cae en una profunda depresión y se obsesiona con su pérdida y muerte, cuya responsabilidad se achaca a sí mismo, iniciando la espiral obsesiva que le lleva a reconstruir en la persona de Judy Barton -una chica de gran parecido con Madeleine- la imagen de su amada en todos sus detalles, anulando progresivamente la personalidad de Judy en favor de la de la difunta.

Como en la obra de otros cineastas -y de otros autores al margen del área creativa- hay en la de Hitchcock una serie de temas que podríamos llamar recurrentes, a los que el director acude para expresar su visión del mundo, del hombre y de las relaciones interpersonales, utilizando sus películas como instrumentos vehiculares capaces de transmitir tales mensajes, el fondo de sus impresiones sobre lo que le rodea (contenido) siguiendo unas pautas de expresión, de forma (estilo), para darles cuerpo.

Estos temas y su forma de representación por parte de Hitchcock llevan implícitos, muchas veces, el necesario desarrollo de un ritmo narrativo rápido y trepidante, poco dado al reposo de la acción. Películas como *Falso culpable*, *Con la muerte en los talones*, *Frenesí*, *39 escalones*, *Inocencia y juventud*, *Sabotaje*, *Cortina rasgada* o *El hombre que sabía demasiado* responden a este esquema. *Vértigo*, no obstante, desarrolla un ritmo diferente, pausado y enlentecido, que facilita el desarrollo de una historia que precisa de la tranquilidad específica y propicia a la reflexión y a la asimilación de la torturada historia de amor que se nos presenta. François Truffaut (1992: 202) lo refleja bien en sus palabras al director cuando afirma que «hay, en *Vértigo*, una cierta lentitud, un ritmo contemplativo que no encontramos en sus otras películas, construidas a menudo en la rapidez, en la fulguración», a lo que Hitchcock le responde: «exacto, pero ese ritmo es perfectamente natural porque contamos la historia desde el punto de vista de un hombre que es muy emotivo.» La respuesta del director nos da la clave de la visión que desea transmitir a través del sujeto principal de la acción: el personaje de *Scottie* es *muy emotivo* y es, sin duda, esta emotividad la que precipita su obsesión cuando el desastre se desencadena. Si el carácter del personaje no incluyera este elemento clave en su perfil, ¿cómo podría desarrollarse la poesía?; ¿cómo podríamos asistir a la historia de amor que Hitchcock quiere trasladarnos?

Esta emotividad requiere un plano necesario de reposo y ralentización de la acción. La transmisión de los sentimientos que el espectador implicado comparte con *Scottie* necesita de un escenario en que las cosas sucedan con un *tempo* distinto al habitual en las obras del director. En este sentido, escasean en la película los pasajes en que discurre una acción precipitada, a excepción de la introductoria secuencia de la persecución por los tejados de San Francisco (que justificará el consiguiente vértigo de *Scottie*) y la secuencia de la persecución de Madeleine en la subida al campanario de la misión de San Juan Bautista. Todo lo demás es una sucesión de escenas que con un ritmo lento de la acción va conformando el metraje total, aunque en un sentido de ruptura se dan en la película otras escenas y secuencias, que figuran a modo de quiebra de la hipnosis que causa en el espectador el ritmo de la obra, como aquella en que *Scottie* se lanza a la bahía para salvar a Madeleine de morir ahogada, o aquella otra en que, junto a la costa, se entrega a ella confiéndole en guardián de su cordura y su integridad. La emotividad que se desprende de los personajes, de la propia historia y de su tratamiento estético y formal, está lógicamente conectada con el tema principal de la película: el amor obsesivo y pasional que se enquistaba y llega hasta la muerte; todo un espectro legítima e íntimamente reclamado por el feudo de la poesía universal. Tratados con

elegancia e inteligencia, el amor y la pasión amorosa, el deseo, se convierten en uno de los más grandes y reconocidos motivos de la poesía. El tratamiento estético y formal que de ellos se hace en este filme hacen de *Vértigo* un poema indiscutiblemente real.

Comienza el poema

Vértigo arranca su proyección como cualquier otro filme, iniciándose con sus famosos títulos de crédito, a continuación de los cuales atendemos a la ya mencionada secuencia de la persecución por los tejados de San Francisco. Inmediatamente a ésta sigue una en que asistimos a la conversación entre *Scottie* y Midge -su antigua novia y amiga de confidencias, interpretada por Bárbara Bel Geddes- durante el transcurso de la cual se nos cuentan las circunstancias en que ha ocurrido el accidente sufrido por *Scottie*, y se nos adelanta el devenir de la siguiente secuencia, aquella en que éste se entrevista con su antiguo compañero de estudios Gavin Elster, quien le hace el encargo de vigilar a su mujer, ya que teme por su integridad. A partir de ahí, desde la siguiente secuencia, se prefigura el carácter de *Vértigo* como el poema de que hemos hablado.

En esta secuencia, ambientada en el restaurante *Earnie's*, *Scottie* puede observar a Madeleine por vez primera, acompañada por su esposo. Esta famosísima secuencia nos presenta ya el personaje de la amada y el comienzo del sueño. En ella se conjugan todos los elementos para hacer surgir en el espectador el efecto deseado: el uso del color surgido del contraste entre el entelado en rojo de las paredes del local y la estola en color verde que lleva Madeleine, la forma en que la cámara nos lleva, desde la visión de *Scottie* -al que la cámara nos localiza primero- hasta la figura sentada de Madeleine, que nos da la espalda, acercándosele poco a poco, y por supuesto la finísima melodía compuesta por Bernard Herrmann que queda ya asociada al personaje femenino.

El uso de los colores en *Vértigo* tiene una gran importancia y está lleno de significado. El verde -un color capital a lo largo de todo el filme- aparece en esta escena en la estola que lleva Madeleine, prefigurándola como la representación de un ente fantasmal². No es casualidad que en la escena de exposición del personaje mediante un primerísimo plano, el fondo entelado de color rojo de la pared experimente un encendido fulgor -obra de un breve e intencionado efecto lumínico- que realza su perfil y le otorga un extraño resplandor. Este «[...] fondo rojo, difuminado y algo oscurecido, se ilumina súbitamente creando otra composición fuertemente pictórica. En el efecto, onírico e irreal, desempeña un papel determinante el uso del color: un fondo rojo, encendido, pasional, y el verde de su chal, el verde *frío* del pasado.» (Castro de Paz, 2000: 139).

² Desde el principio de la narración el color verde toma el significado de la dimensión mágica, sobrenatural, que impregna *Vértigo*, revistiendo de un marco fantasmal las apariciones del personaje femenino. Este es el color de la mencionada estela con que se presenta Madeleine por primera vez a la vista de *Scottie* y del espectador, del coche que conduce, o de la fachada y la luz intermitente del letrero del hotel Empire que envuelve el personaje de Judy y el de Madeleine resucitada de entre los muertos: «color de la memoria (del pasado) y de la esperanza (de su rescate y resurrección)» (Trias, 1998: 22).

Resulta imposible para el espectador no dejarse llevar por las artes de director y compositor, identificándose con *Scottie* en la impresión y el embelesamiento que éste siente por Madeleine. Esta identificación no es baladí, y se encuentra perfectamente construida sobre el arquitecónico de una puesta en escena que busca deliberadamente el punto de vista externo del personaje masculino, y con él el del espectador, y justificada en la necesidad de que desde el principio el espectador emprenda el mismo camino que llevará *Scottie* durante la película, y por tanto se identifique con éste desde el comienzo. Es por esto que:

«toda la secuencia [...] está organizada a partir del punto de vista del protagonista masculino [...]. Si en ocasiones [...] un elaborado trabajo de montaje en el interior del plano propiamente a la lectura un complejo entramado de elementos metafóricos -efectos lumínicos, cromáticos, de reencuadre-, en otras [...] esto se combina con otras modalidades de montaje -plano/contraplano, movimientos de cámara- de tal forma que, en todos los casos, el sujeto de la enunciación busca hacer *comprensibles* para el espectador sensaciones que *sólo la interiorización de lo que Scottie ve* podría justificar» (Castro de Paz, 2000: 142).

Es decir, todos los elementos propios del trabajo de la cámara y las formas del lenguaje de la imagen cinematográfica se conjugan y articulan para hacer llegar al espectador la carga emocional que soporta el personaje, utilizando así la poética y la fuerza consustancial de la imagen, sin recurrir a artificio alguno (la palabra).

Toda la escena es muda: ni una sola palabra nos perturba. Sin embargo bastan las miradas, los contrastes, los símbolos visuales y la melodía ejecutada por los violines para comprender. Aquí la pieza musical adquiere toda su importancia, y se articula junto al recorrido de la cámara para contarnos lo que ninguna palabra podría describir mejor: el camino que lleva desde la primigenia ignorancia hasta el conocimiento de Madeleine, de una forma acompañada y coherente, tan minuciosa que se comprende sólo mediante un análisis a propósito, pero absolutamente real en un ejercicio de comunión fascinante entre dos artes, cine y música, que narran a una un único mensaje, existiendo «[...] una correspondencia exacta entre la construcción visual de esta secuencia y la música.» (Fernández de Sevilla Martín-Albo, 1991: 140). En definitiva, «la enunciación ha movilizad todos los recursos -incluida la música- para hacer comprensible el impacto emocional que ha provocado en el hombre. Es, en efecto, el Ideal, lo Inalcanzable, lo Infinito; es, por ello y sobre todo, el Objeto de Deseo, la *Imago* Fascinante [...] a la que se aferra obsesivamente esa visión de Scottie [...]» (Castro de Paz, 2000: 141).

Esta escena abre, como se ha dicho, el carácter de *Vértigo* como obra poética, y da principio al sueño que *Scottie* y el espectador vivirán juntos siguiendo la figura de Madeleine y la búsqueda de un amor irreductible e inútil. Desde la identificación que sufre el espectador con *Scottie* y el establecimiento del punto de vista en este personaje, se configura ya una ecuación que permite el desarrollo de la historia tal y como Hitchcock desea, pues «[...] la organización visual del film a partir del punto de vista de Scottie [...] así como el estar dicho *travelling* situado entre dos planos del protagonista [...] permiten de alguna forma leerlo como ligado a su mirada: el sueño comienza, para él y para el espectador, y la película adquirirá una sosegada textura onírica» (Castro de Paz, 2000: 136).

Las escenas que siguen gozan del mismo carácter mudo, y narran la discreta persecución de Madeleine por parte de *Scottie* para averiguar lo que hace, a dónde va, quién es... Una persecución silenciosa, ribeteada de una cadencia y un ritmo absolutamente medidos y lentos, a lo largo de la cual vemos a *Scottie* seguir a la mujer en coche por las calles de San Francisco, calle arriba y calle abajo, hasta la floristería donde compra un ramillete de flores y donde -creyendo no ser vistos- la espiamos junto a *Scottie*. Posteriormente seguimos hasta el cementerio donde reposan los restos de Carlota Valdés. La secuencia está recreada en la finísima melodía de Herrmann, que parece nos meciera junto a los protagonistas mientras desentrañamos el extraño recorrido de Madeleine por el cementerio, hacia la tumba en que se encuentra su bisabuela. Esta secuencia resulta hipnótica y sobrecogedora a lo largo de todo su desarrollo. El eco del silencio que nos acompaña, junto al efecto de una atmósfera irreal, velada, provocado intencionadamente y ribeteado por la melodía lenta y lánguida, suave, tremendamente hipnótica, casi nos estremece. En este pasaje, la composición de Herrmann alcanza uno de sus logros más reconocibles al caracterizar con gran efectividad el ambiente misterioso, discreto y extraño, profundamente romántico. Puede, de hecho, que una de las más marcadas razones de ser de la composición musical se halle en esta secuencia, que podría abanderar todo el metraje, pues:

«la banda musical de Bernard Herrmann sostiene este espíritu onírico, y el mundo perdido del pasado español de California es evocado constantemente. Recuerdos y fragmentos de esperanzas olvidadas flotan como ramilletes de lilas en la banda sonora, que resuena con las referencias de Herrmann a la mágica música ígnea de *Die Walkure* y del *Liebestod* de *Tristán e Isolda* [...]. La música y los efectos sonoros son elusivos y solitarios, frágiles y fantasmales... la sirena de un barco en la niebla de la Bahía de San Francisco, susurros y conversaciones ahogadas como fondo en lugares públicos, hueco resonar de pasos en el sendero de un cementerio» (Spoto, 2007: 355)

De hecho resulta indiscutible que «sorprende en este film la partitura musical de Bernard Herrmann, hasta el punto de que no se sabe muy bien si la película es una evocación de esa prodigiosa banda musical o ésta constituye el entramado rítmico y melódico que concede al film su verdadera armazón.» (Trías, 1998: 42). De la composición musical de *Vértigo* sólo puede decirse sin temor a equivocarse que acompaña tanto al filme como éste lo hace con ella, en el marco compositivo de una perfecta simbiosis que resulta determinante para la resolución poética de la obra. Es, así, «una obra ésta de naturaleza extraordinaria, prodigiosa, injustamente desconsiderada por la habitual pedantería de la crítica musical» (Trías, 1998: 44).

A esta secuencia sigue otra en que la persecución se reanuda hasta el Museo de la Legión de Honor, donde *Scottie* observa a la mujer a distancia, mientras ésta contempla el cuadro colgado en una de sus salas, donde se retrata a Carlota. Otra melodía distinta, al ritmo de una suave habanera que pretendiese reivindicar el origen español de la retratada, suena y se convierte en leitmotiv musical de este personaje. Apenas hay una interrupción hablada en la que *Scottie* inquiriere el nombre del retrato que Madeleine observa. La identificación entre ambas se produce para *Scottie* gracias al detalle con que la cámara nos muestra el cabello recogido en un moño en espiral de Madeleine y el ramillete de flores, a imitación de la ima-

gen de Carlota. La última parada de esta primera persecución se hace en el hotel Mckittrick -la antigua casa de Carlota-, antes de que Scottie le pierda el rastro. Tras algunos pasajes durante los que la acción avanza de otra forma, volvemos a la línea de secuencias que estamos describiendo. Partiendo de una nueva visita al Museo, emprendemos el viaje en el que acompañamos a los personajes a un lugar llamado *las puertas del pasado*, en la bahía de San Francisco, junto al puente *Golden Gate*. Todo el deambular al que hemos asistido acaba aquí, como si se tratara del final de un camino al término del cual Madeleine hace su primer intento de suicidio. Aquí termina el carrusel de *cuadros expositivos* que articula la primera parte de la película, que se configuran como verdadera encarnación poética de la obra y a los que podríamos definir como «escenas de exquisita belleza, auténticos *tableaux vivants* preparados por Elster e interpretados por Judy.» (Trías, 1998: 78).

Tales cuadros comprenden en realidad la información necesaria que debe atesorar el espectador en su periplo junto a *Scottie* a través del misterio. Forman, en sí, un verdadero hilo argumental no exento, en su configuración poética, de significado. Podemos colegir, pues, que el filme «[...] está tramado a partir de un entrelazamiento de sucesivas *revelaciones* que se ofrecen a la mirada del detective a través de imágenes que configuran *cuadros*, verdaderos *tableaux vivants*; a las cuales accede éste tras seguir a Madeleine y avanzar por un recorrido que desemboca en esas poderosas imágenes [...]» (Trías, 1998: 132).

Estos cuadros expositivos se dan también a lo largo de la siguiente parte del filme, aunque con menos dramatismo lírico y de forma más integrada en la acción de los personajes, si bien en ningún momento tales secuencias o poemas están al margen de la película, ni frenan su desarrollo en modo alguno, sino que se integran en la acción y contribuyen a que ésta avance. Son, de por sí, la parte más importante de la película y, de hecho, la base fundamental sobre la que se asienta y desenvuelve, de suerte que, como verdaderas imágenes poéticas, como ensoñaciones surgidas de la niebla de la fabulación de un hombre, nacen como primera esencia de *Vértigo* en la mente de su realizador, siendo el verdadero problema el de articular esas imágenes en el contexto corpóreo de un filme, y es que «... cómo realizar todo eso a través de una narrativa coherente era algo que no conseguía ver. Lo que sí veía era una serie de *tableaux vivants*... escenas en un antiguo cementerio, en un bosque de secoyas, en la iglesia de una misión, en unas viejas caballerizas, en un museo.» (Spoto, 2007: 338), siendo algunas de entre todas ellas «verdaderas obras maestras en las que la densidad lírica rivaliza con la progresión de intriga y suspense que suscitan.» (Trías, 1998: 135). Al rescate de Madeleine de las aguas de la bahía sigue la secuencia, en casa de *Scottie*, donde los dos personajes se conocerán mediante la palabra en una iniciática conversación. La primera parte del sueño ha terminado, pero «esta primera persecución dejará en la mente de Scottie, e irremediadamente en la del espectador una serie de imágenes inolvidables que se erigen en verdaderos *tableaux vivants* de una fuerza visual y expresiva inigualable» (Farré).

De la intersección del cine con otras artes surgen, a veces, obras híbridadas que se adhieren con corrección al carácter propio de la naturaleza fílmica, pero

que saben incorporar lo mejor de otros lenguajes y disciplinas artísticas poniéndolo al servicio de las necesidades del mensaje cinematográfico, ensamblándose perfectamente con el lenguaje de la imagen fílmica. Otras veces este maridaje simplemente no funciona. Pero resulta un éxito en el caso que nos ocupa. En el ámbito de la música ya hemos referenciado momentos suficientes que lo ilustran, y aún reiteraremos. Otro caso a destacar es el de la fotografía y la imagen como representación pictórica que se evoca con toda claridad en la serie de cuadros expositivos –*tableaux vivants*- ya mencionados. De nuevo el ritmo lento del desarrollo de estas secuencias favorece la identificación de la representación, en este caso de carácter pictórico, en la consecución de escenas cuyo *tempo* se alía con la configuración visual –ayudados nuevamente de la música- para ofrecer al espectador la imagen propia de un cuadro, una pintura que se expone un breve instante, propiciada por la naturaleza efímera de la imagen fílmica en su estado natural de movimiento (de ahí que hablemos de *cuadros expositivos*).

En su estudio *La buella de Vértigo*, Diego Moldes expone esta idea de lo pictórico, haciendo interesantes identificaciones entre escenas concretas del filme y obras del movimiento decimonónico prerrafaelista -entroncado con el romanticismo- en las figuras de pintores como John Everett Millais (1829-1896) o Dante Gabriel Rossetti (1828-1882), en el marco de las cuales resultan llamativos, cuando menos, los elementos comunes que enlazan la obra pictórica y la cinematográfica a través de la potencial influencia de la primera en el trabajo de Hitchcock. Para Moldes (2004: 33), «no sería exagerado afirmar que la escritura fílmica de Hitchcock emplea un léxico eminentemente pictórico.» Es éste el momento de llamar la atención sobre escenas de Vértigo donde la imagen se asimila perfectamente a una representación pictórica: en el cementerio de la misión Dolores, durante la contemplación lejana de Madeleine frente a la tumba de Carlota; en el instante previo al primer intento de suicidio de Madeleine junto al puente Golden Gate, y posteriormente durante el paseo en el bosque de secuoyas.

Pero la interrelación con *Vértigo* se produce también en el terreno de la literatura, con el que encontramos puntos conexos referenciados por Moldes en la influencia de la obra *El hombre de la arena*, del escritor alemán Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822), que pueden concretarse en secuencias puntuales del filme. La atmósfera netamente romántica, por momentos oscura, puede relacionarse también -como plantea Moldes- con el universo literario del escritor norteamericano Edgar Allan Poe (1809-1849): otra de las grandes influencias de Hitchcock perfectamente rastreable en buena parte de su obra fílmica. Es cierto que hay una comunión plausible entre ambos, que puede localizarse en la lógica de la narración, en elementos y motivos comunes que, en el caso de *Vértigo*, se materializan sobre todo en el trazado indeterminado de las fronteras entre lo real y lo imaginado, y en el aspecto necrófilo tan caro a Poe y que en *Vértigo* impregna toda la historia de principio a fin. En definitiva:

«la interacción entre las artes también es un hecho innegable. En el caso de *Vértigo* no se trata de demostrar que Hitchcock introdujera evocaciones más o menos veladas de algunas narraciones de Hoffmann y Poe de modo deliberado. Lo hiciera consciente o incons-

cientemente, poco importa eso, lo cierto es que los nexos -como en el caso del Prerrafaelismo- están ahí, los lazos de unión entre estas obras existen, son copiosos vestigios presentes en buena parte de la obra de Hitchcock, y en *Vértigo* esta fecunda conjunción de enlaces se intensifica quizá más que en ninguna otra de sus películas» (Moldes, 2004: 49).

Pero además, nos resulta particularmente interesante la aseveración de que «Poe define la poesía como la ‘creación rítmica de la belleza’. Esta creación rítmica, ya sea un verso o un plano, una estrofa o una secuencia, tiene en Poe y en Hitchcock un mismo fin per se, la búsqueda de una cadena narrativa, una creación rítmica formal que articule y enlace una serie de imágenes, de atmósferas extrañas que alteren el espíritu del receptor de la obra (el lector o el espectador).» (Moldes, 2004: 49). Es decir, estamos ante el devenir de un discurso narrativo que enlaza fognazos -imágenes- valiéndose de una serie de elementos que se articulan de forma *rítmica* para crear el universo poético: el poema y el filme. Este sentido rítmico no se expresa como mera imagen decorativa y pretenciosa, sino que toma cuerpo y puede advertirse en la composición del filme como una sucesión ordenada y medida -que aspira a la rima- de elementos y maneras, haciendo uso para ello, por ejemplo, de la alternancia y el contraste de las horas de luz y oscuridad por una parte, y «de hecho en toda la película se van hábilmente combinando escenas diurnas, escenas de atardecer o nocturnas, tomándole el pulso a todas las vibraciones diarias de la ciudad.» (Trías, 1998: 128), y por otra de los espacios y ambientes abiertos y cerrados, despejados y claustrofóbicos (las secuencias previas y posteriores al pasaje claustrofóbico del paseo de los protagonistas por el bosque de secuoyas).

Fruto de todas las interrelaciones mencionadas y su análisis (resultantes de una conjunción cinematográfica, pictórica y literaria) deriva la aseveración -que confirmamos- de que «esta intertextualidad produce auténtica poesía en imágenes [...]» (Moldes, 2004: 38). Por último, sería imposible obviar un sustrato más genérico y perfectamente palpable, localizado en la recurrencia al mito de Orfeo y Eurídice³, sobre el que se asienta la novela original que dio origen a *Vértigo: De entre los muertos*.⁴, tan bien representado en el esfuerzo infructuoso de *Scottie* por recuperar a Madeleine de una muerte que se la ha arrebatao de las manos. En este cometido, él también ha de hacer un descenso al infierno de la desesperanza, de la quimera inútil que le lleva a través del sufrimiento hasta lograr una dudosa victoria. También en este sentido, se hace necesaria la referencia a la leyenda de origen medieval de Tristán e Iseo⁵, con la que se identifica el trasfondo de la pasión

³ «[...] Orfeo era hijo de Eagro, rey de Tracia, y de la musa Calíope, y según otros de Apolo y Clio, padre de Museo y discípulo de Lino. [...] Sobre todo se hizo célebre por su bajada a los infiernos. Habiendo robado la muerte a su querida Eurídice, se hizo una obligación el ir a buscar aunque fuese entre los muertos. Tomó su lira, descendió por el Tenaro a las orillas del Estigio, encantó con la dulzura de su voz a las divinidades infernales, las hizo sensibles a sus dolores y obtuvo de ellas que su mujer volviese a la vida, con la obligación de no mirarla hasta que se hallase fuera de los límites de los infiernos. Impaciente Orfeo olvidó la prohibición y volvió a ver a Eurídice por última vez; así es que, desesperado, se quitó la vida» (Nöel, 2003: 1001).

⁴ Boileau, Pierre; Narcejac, Thomas (2002): *Vértigo*. Nebular, Madrid. (ed. española).

⁵ «La leyenda tristaniana narra la historia de Tristán y de Iseo, hija de Anghin, rey de Irlanda, que es concedida en matrimonio al rey Marco de Cornualles. Durante la travesía de Irlanda a Cornualles, Iseo y Tristán, el sobrino del rey Marco que acompaña a la princesa, beben por error un filtro mágico, destinado al rey

amorosa que viven los personajes de ambas historias, pero también el triángulo formado por *Scottie*-Madeleine/Judy-Elster y Tristán-Iseo-Rey Marco de Cornualles. Aunque aparezca menos clara que la anterior, esta referencia está tan imbricada en *Vértigo*, que no hay más que prestar un poco de atención a la banda musical compuesta por Herrmann para, comparándola con la partitura de la ópera wagneriana *Tristán e Isolda*, comprobar los puntos de conexión existentes, y la forma en que el compositor ha recurrido a ésta para recrear el ambiente triste, nostálgico y profundo que comparten por momentos las dos composiciones. La identificación resulta cristalina en varios de los pasajes musicales de *Vértigo*, y de nuevo la música acude a respaldar el referente en que la historia recrea su fondo y su forma: puro derrotero poético.

A partir del momento en que *Scottie* y Madeleine entran en relación directa, se desarrolla la inevitable trama que afianza el amor de los dos personajes hasta la pérdida de ella, y a partir de ahí la búsqueda obsesiva de *Scottie* por recuperar a su amada en las mujeres que ve, en las cosas que le recuerdan aquellas que ella poseyera. En este periplo acompañamos de nuevo al personaje en la pantalla, doliéndonos de su pérdida, que hacemos nuestra. Nos conducen las melodías nostálgicas de Herrmann, lánguidas y lentas, crepusculares, en un recorrido por los lugares en que *Scottie* se enamoró de su amor perdido. De nuevo aparecen los silencios guiados de una banda sonora que transmite los sentimientos, las emociones, los recuerdos que atesora el personaje y que guarda tras su profundo dolor. De hecho «el hallazgo de *Vértigo* es que precisamente la música no diegética es el vehículo que va a ilustrar los procesos mentales de *Scottie*, sus pensamientos y emociones [...]» (Fernández de Sevilla Martín-Albo, 1991: 139). Después, cuando *Scottie* cree recuperar a su amor en la persona de Judy Barton, y tras el proceso de reconstrucción con que recrea la imagen perdida de Madeleine, se nos presenta una de las escenas más poéticas y concluyentes de toda la obra: aquella en que *Scottie* y Madeleine se reencuentran desde el seno de una niebla que surge del pasado y *de entre los muertos*. Es el punto de retorno al momento en que ambos se habían separado, la línea rota del tiempo que se reconstruye y desde la que seguir adelante, mientras asistimos a un mundo que gira a su alrededor dejándonos llevar por la música encendida de Herrmann, que anticipaba y recibía la imagen espectral de Madeleine resucitada surgiendo de entre la atmósfera verde y difusa en que se

Marco y a Iseo, que había de proporcionar un amor eterno a quien lo bebiera. Iseo, convertida por efecto del brebaje en la amante de Tristán, llega a la corte de Marco y contrae matrimonio. Los amantes consiguen ocultar su relación en secreto durante un tiempo gracias en parte a la sangre fría y capacidad de improvisación de la reina, pero finalmente son descubiertos y deben huir de la corte y refugiarse en un bosque. La vida de los amantes en el bosque constituye el episodio central de la leyenda, pero finalmente Iseo vuelve a la corte de su esposo y Tristán vuelve a Bretaña donde se casa con Iseo de las Blancas Manos porque lleva el mismo nombre que su amada, aunque no consuma el matrimonio y sigue intentando ver a la reina. Iseo la Rubia, cuyos conocimientos de artes médicas ya habían salvado la vida de Tristán en una ocasión antes de que ambos compartieran el filtro, acude en ayuda de su amigo cuando éste resulta herido por una arma envenenada. A su llegada, Tristán ya ha muerto, a causa del engaño de Iseo de las Blancas Manos, que le había hecho creer que la reina no acudía a su llamada. El dolor por la muerte de Tristán provoca la muerte de la reina Iseo. En algunas versiones del *Tristan* en prosa, el episodio de la muerte de los amantes difiere en el sentido que Tristán es asesinado a traición por el rey Marco mientras estaba cantando para la reina; Iseo muere asimismo en brazos de su amigo agonizante» (Enciclonet).

materializa. La pieza acaba en una apoteosis final, tras su evolución al compás del giro de la cámara en trescientos sesenta grados alrededor de la pareja abrazada, adaptándose perfectamente a éste en una espiral sonora que parecen trazar los violines, describiendo el torbellino de emociones que embarga a los protagonistas como culmen a un proceso que tiene ahí su esperada recompensa. La materialización audiovisual de esta ansiada conclusión a la que se desea llegar causa escalofríos en el espectador/oyente, que ha podido comprobar como «en el devenir de la película, la evolución de los sentimientos entre Scottie y Madeleine está inequívocamente plasmada en el entramado de materiales temáticos de la sonorización musical.» (Fernández de Sevilla Martín-Albo, 1991: 142) y siendo que «[...] la música acompaña en todo momento las situaciones mostradas, pero lejos de suponer por su insistencia una molestia para el espectador, se convierte para él en otro elemento expresivo que añade fuerza dramática y significado propio a las imágenes» (Farré).

Hay un marco estético innegable que juega un papel muy importante en la definición de *Vértigo* como película-poesía. Es sabido que Hitchcock no es autor que deje en sus filmes nada al libre albedrío, y por consiguiente la práctica totalidad de los elementos que entran en juego en sus películas tiene un significado concreto y nada casual, desde la elección de los colores, el vestuario, los elementos arquitectónicos y plásticos, etc. *Vértigo* no es una excepción, y absolutamente todo en esta película está medido y pesado, de acuerdo con el objetivo de hacer de ella una alegoría poética del amor y del amor poético y pasional. Hitchcock cuidó al detalle y supervisó todos los elementos que aparecerían en su película, y es conocida su pulcritud en cuanto al significado visual que adquiriría el atrezzo en el marco de una estética puntillosamente pensada; en sus palabras: «fui a ver a la señorita Novak a su camerino y le expliqué qué vestidos y qué peinados debía llevar: los que había previsto desde hacía muchos meses. Le hice comprender que la historia de nuestra película me interesaba mucho menos que el efecto final, visual, del actor en la pantalla con la película terminada.» (Truffaut, 1992: 203). De donde se deduce el interés de Hitchcock por crear un innegable efecto estético a través de un elemento de capital importancia en la caracterización de su personaje femenino: el vestido, los detalles de peluquería, etc. Con ello, el director trata de crear un efecto visual que considera incluso mucho más importante que la historia que narra en sí. Aun sin despreciar la lógica de una narración que trata de exponer una historia -por sencilla y fútil que esta sea- apreciamos la mayor importancia que tiene la expresión de las formas, la estética, la manera en que el poema se expone al espectador transmitiendo su contenido esencial -el amor obsesivo, la obsesión de un amor- mediante los versos contruidos con el aplomo de unos elementos perfectamente cuidados: una imagen que no deja paso a lo banal o lo casual, un uso simbólico y cargado de significado del color, una banda sonora que subraya y conduce las emociones y sentimientos de los personajes, que se alza como voz sustituta de la expresión hablada en gran número de ocasiones... con una *rima*, pues, que salva de la narración correcta pero vulgar un filme que se eleva a la categoría de poema fílmico.

Emblema de una carrera cinematográfica para *vertigo*adictos

La gran mayoría de los que admiramos el arte de Alfred Hitchcock enarbolamos *Vertigo* como el estandarte que representa la obra maestra de su autor. Sin perjuicio de otros varios títulos que podrían con justicia aferrarse a esta distinción, y de tantos seguidores de Hitchcock que tendrán una opinión diferente, parece que somos legión los que así pensamos y vemos en *Vertigo* una de las muestras más personales y perfectas del arte creativo del director norteamericano. Hay muchas razones para amar *Vertigo* y considerarla la película Hitchcock más perfecta. Llevándolo a un terreno algo místico, podríamos decir que *Vertigo* deviene en una especie de credo (en palabras de Izaguirre, y a riesgo de ser algo melodramáticos, *un salmo*) para el espectador y el aficionado, en el que se configura la muestra más conseguida en torno a un arte cinematográfico integrador que aúna varias disciplinas artísticas en el contexto de ese único *poema visual*. El entramado arquitectónico audiovisual de este filme adquiere un equilibrio y una estabilidad capaces de mantener vivo el interés por la obra de forma continua, llevándonos a revisiones constantes que sólo son capaces de generar un enriquecimiento manifiesto de nuestras impresiones sobre la misma.

Vertigo fue un trabajo especial y muy particular en la filmografía de Hitchcock. Revisando esta obra con detalle, pueden hallarse muestras de una dedicación muy sentida por su parte y «durante la fase de posproducción, el director tomó muchas decisiones, puliendo su visión de una película como no lo había hecho hasta entonces, cambiando el montaje, prescindiendo de los elementos que hacían la historia demasiado explícita, estirando los temas musicales de Herrmann, transformando con todo ello *Vertigo*, en principio otra película de intriga con un asesinato, en una obsesiva alegoría de las emociones.» (McGilligan, 2005: 520). En las emociones contenidas y los anhelos de los personajes -en particular con respecto al personaje de *Scottie*, alter ego de Hitchcock- pueden rastrearse las del realizador. Esto se plasma no sólo en las partes componentes del filme de manera individualizada, sino de forma brillante y coherente en el conjunto final, con todas las piezas del puzzle ensambladas, por lo que «el guión terminado y la película llevan por todas partes la huella de los más profundos sentimientos personales de Hitchcock... sobre sí mismo, sobre su imagen idealizada de la mujer, sobre las peligrosas fronteras de la fijación emocional y sobre la muerte, que es la obsesión romántica definitiva» (Spoto, 2007: 344).

Como dictamina Donald Spoto (2007: 380), «*Vertigo* fue un resumen de todas sus fantasías románticas; fue posible artísticamente sólo debido a que aún sobrevivía en él una cierta cantidad de esperanza, y debido al sensible guión que le fue proporcionado por Samuel Taylor.» En realidad, Hitchcock llegaba con *Vertigo* a una especie de punto sin retorno, a partir del cual cambiaría -en el quehacer de su obra filmica- el derrotero esencial de su trabajo, hacia un cine quizás más cerrado y tenebroso, para el cual se cerraba una puerta que había estado abierta durante la gestación de varios de sus títulos anteriores. *Vertigo* cerraba esa puerta, no sin antes erigirse en declaración de sus anhelos y deseos de imposible satisfacción, en cons-

tatación resignada de lo imposible. *Vértigo* es la expresión más lucida y desesperada de una ecuación que suma dos conceptos contrapuestos: el deseo y la incapacidad de alcanzarlo; «este film fue la declaración definitiva de sus impulsos románticos y de la atracción-repulsión que sentía hacia el objeto de esos impulsos: la idealizada rubia a la que creía que deseaba, pero que realmente pensaba que era un fraude.» (Spoto, 2007: 349) y es, al mismo tiempo, la denuncia de cuán cruel y falso puede ser el amor y toda la escenografía que lo acompaña; que se burla de nosotros, que nos daña y nos destruye, pues «el paisaje emocional de *Vértigo*, con su fantasmal y desesperada persecución de un ideal vacío, es la afirmación definitiva de Hitchcock sobre la falacia del romanticismo» (Spoto, 2007: 355).

Dice Spoto (1992: 213) que «[...] por mucho que *Vértigo* (*De entre los muertos*) enjuicie lo trágico y la fatalidad, es una obra de auténtica belleza y grandeza, una película de impresionante pureza y perfección formal en cada uno de sus elementos.» Nosotros diríamos que *Vértigo* no es una gran obra pese a su fatalidad y su corte trágico, sino precisamente y gracias -en parte- a ello, y al tratamiento formal y estético, de infinita delicadeza y pulcritud, que Hitchcock ha otorgado a su trabajo. Sin el tema y el fondo -el amor romántico destinado a perecer en el abismo y el vértigo de lo imposible-, sin el modo y la forma -la búsqueda de la bohemia en la localización y el escenario, la triste nostalgia y el lirismo de una estética prevista, el lánguido y estremecedor mensaje de la música hermosísima y romántica-, ¿deveniría *Vértigo* en el poema indiscutible que escribió la mano del director?, siendo que «para Hitchcock, como para Rodin, amor y belleza se hallan, como escribió un crítico refiriéndose a *El beso*, asociados al dolor, y con la idea de una incomunicabilidad y una inalcanzabilidad parecida a la de la esfinge. La forma concreta dada a los conceptos románticos de inalcanzabilidad, inmolación y condenación, dan a *Vértigo*, también, su poder de atracción ante el espectador.» (Spoto, 2007: 350). Esa dificultad para llegar, para comunicar el deseo y hacerlo realidad, esa resignación triste de lo que no podrá satisfacerse nunca, hacen de *Vértigo* un desgarró impreso en sus imágenes que, tratado con la habilidad y la sensibilidad del maestro Hitchcock, se convierte en vértigo, poesía y credo de su cine.

Referencias bibliográficas

- Castro de Paz, José Luis (2000): *Alfred Hitchcock*. Cátedra, Madrid.
- Enciclonet. Micronet [en línea] <<http://www.enciclonet.com>> [Consulta: 23 mayo 2010]
- Farré, Susanna: «Vértigo. La última mirada hacia el pasado», *Miradas de cine*, 7 [en línea] <http://www.miradas.net/0204/clasicos/2002/0210_vertigo.html> [Consulta: 4 abril 2010]
- Fernández de Sevilla Martín-Albo, Margarita; Urchueguía Schölzel, Cristina (1991): «A propósito de la música de Vértigo», *Archivos de la Filmoteca. Revista de estudios históricos sobre la imagen*, 2, 9: 138-148.
- Izaguirre, Boris (2005): *El armario secreto de Hitchcock*. Espasa Calpe, Pozuelo de Alarcón (Madrid)
- McGilligan, Patrick (2005): *Alfred Hitchcock, una vida de luces y sombras*. T&B Editores, Madrid.
- Moldes, Diego (2004): *La buella de Vértigo*. Ediciones JC, Madrid.

- Nöel, J.F.M. (2003): *Diccionario de mitología universal : supervisado, ampliado y corregido por el Prof. Francesc-Lluís Cardona*. Edicomunicación, Barcelona.
- Truffaut, François (1992): *El cine según Hitchcock*. RBA, Barcelona.
- Spoto, Donald (1992): *El arte de Alfred Hitchcock*. RBA, Barcelona.
- Spoto, Donald (2007): *Alfred Hitchcock : la cara oculta del genio*. RBA, Barcelona.
- Trías, Eugenio (1998): *Vértigo y pasión : un ensayo sobre la película Vértigo de Alfred Hitchcock*. Taurus, Madrid.

ESTÉTICAS DE LA INVERSIÓN: FRANÇOIS RABELAIS Y ENRIQUE MARTY, DOS MANERAS DE CONVIVIR CON LA INTOLERANCIA

Aesthetics of subversion: François Rabelais and Enrique Marty, two ways of coexisting with intolerance

Rosa Benítez Andrés
e-mail: beneitezr@usal.es
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Determinar el rol de la Literatura y las Artes en la formación de las identidades sociales ha sido una de las tareas afrontadas por las Teorías literarias y artísticas de las últimas décadas. A pesar de las diferencias existentes entre las múltiples perspectivas teóricas, todas vendrían a coincidir en resaltar que, en el proceso de formación de la identidad grupal, no sólo se privilegia unas singularidades y se descartan otras — en función de determinados intereses— sino que además se toman ciertas diferencias o divisiones internas al grupo y se proyectan como distancia insalvable e intolerable entre individuos o comunidades.

Dentro de esta perspectiva, se pueden rastrear algunas producciones artísticas y literarias, que en determinados periodos históricos, han llevado a cabo una cierta contra-representación de las sociedades en las que se sitúan. Así, tanto Rabelais en el Renacimiento, como Enrique Marty en la cultura contemporánea habrían llevado a cabo una revisión de los modelos establecidos y un cuestionamiento de la idea de identidad unitaria —y, por tanto, de aquello considerado como aceptable—, que era y es pregonada por el sistema de pensamiento en el que se inscriben.

Palabras clave: Identidad, Tolerancia/intolerancia, Inversión estética, François Rabelais y Enrique Marty

Abstract: In the last decades, one of the issues tackled by Literature and Art Theory has been to specify their role in the construction of social identities. Despite the differences between theoretical perspectives, they all agree that the process of constructing a group identity is based on several interests and not only gives privilege to some singularities and leaves others behind, but also that some differences and divisions inside the group are taken as an intolerable and insurmountable distance between individuals or communities.

Within this perspective, we are able to analyze two pieces, one from literature and other from art that in specific historical periods had led to a certain counter-representation of the societies in which they are set. In this way, Rabelais during the Renaissance, and Enrique Marty in contemporary culture, assume a check-up of the established models and that they question the idea of joint identity, as well as all that has been taken as acceptable.

KEY WORDS: Identity, Tolerance/intolerance, Aesthetic subversion, François Rabelais and Enrique Marty.

Fecha de recepción: 7-VIII-2011

Fecha de aceptación: 5-IX-2011

Una de las cuestiones abordada por la Teoría del Arte y de la Literatura de las últimas décadas ha sido la de especificar cuál es el papel de éstas manifestaciones culturales en la formación de las identidades sociales. Durante mucho tiempo, la Estética y Filosofía del arte posterior a Hegel continuó cierta tesis, aunque simplificada, elaborada por este filósofo en relación al desarrollo del «Espíritu Absoluto» y la posición de las artes dentro de la evolución y autoconocimiento del mismo. Las creaciones artísticas y literarias eran entendidas, en mucha de la producción teórica que siguió al filósofo alemán y bajo el amparo de su autoridad, como la encarnación —en una determinada época histórica— del «Espíritu» de ésta. A partir de tal afirmación, se seguía una inconsecuente equiparación entre arte y sociedad nacional que suponía no sólo la identificación de un colectivo con una determinada cultura, sino también la idea de que las producciones artísticas resultaban ser un fiel reflejo de su contexto social inmediato.

Las críticas realizadas por diversas corrientes del pensamiento contemporáneo han puesto de manifiesto que ni las artes son un simple espejo social, ni cumplen una función meramente representativa. Perspectivas como la marxista, la psicoanalítica o la elaborada por la Crítica de la cultura han hecho hincapié en el papel formativo que la literatura y las artes ocupan en la elaboración de las identidades. Éstas, lejos de responder a supuestas inmanencias colectivas, se muestran, cada día más, como «constructos» político, social y económicamente determinados, en los que las artes desempeñan un rol constitutivo decisivo. Así, como ejemplo, el Psicoanálisis —señalando que el individuo se forma, en cierto modo, por identificaciones con el Otro— entendería, con ello, a la literatura y el arte como fuente de modelos que aceptar o rechazar, en función de determinados intereses (entre los que habría que incluir aquellos provenientes del inconsciente). Y esto no sólo en lo que respecta a la configuración de la identidad individual, sino también concibiendo a las artes como productoras de arquetípicas identidades de grupo que, en determinados momentos, pueden adscribirse a un discurso, para reclamar su posición como colectivo. Tal sería el caso de todos los movimientos poscoloniales, de género o aquellos relacionados con determinadas subculturas.

Los problemas asociados a estas últimas posturas vienen determinados por el hecho de que todas poseen un claro interés político —sobre todo desde que la literatura se asoció a la formación de las naciones¹ o se utilizó, mas recientemente, como plataforma de minorías²— que acaba por reducir el discurso artístico con el que se vinculan a simple programa reivindicativo de concepciones excesivamente esencialistas o puramente pragmáticas de la identidad (ya sea individual o colectiva). En cualquier caso, todas las teorías vendrían a coincidir en que en el

¹ Un importante estudio, en este sentido, fue el elaborado por Itamar Even Zohar en relación a la instrumentalización de los textos literarios en los periodos de construcción de la identidad nacional: EVEN-ZOHAR, Itamar, «La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa» en: VILLANUEVA, Darío (ed.), *Avances en Teoría de la literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1994. pp. 357-377.

² A partir de todo el trabajo desarrollado por la Teoría postcolonial, con autores como Said, Spivak, Bhabha, Fanon, Butler, etc., este tipo de estudios aumentaron de manera exponencial en los Departamentos de Literatura norteamericanos, a finales del S.XX

proceso de formación de las identidades no sólo se privilegia unas diferencias y se descarta otras, sino que además serían aquellos que asumen el poder, los encargados de tomar una determinada diferencia o división interna del colectivo general y proyectarla como distinción insalvable entre individuos o grupos. Es decir, decretarían cuáles son aquellos rasgos considerados como comunes y, por tanto, tolerados, y cuáles esas otras características de las que distanciarse y estimar como intolerables, dentro de la identidad programada.

En este sentido, uno de los teóricos que más crítico ha sido con los llamados «Estudios Culturales» pero que, a su vez, más ha contribuido a la formación de éstos, Fredric Jameson, se refiere de la identidad cultural entendiéndola como: «conjunto de estigmas que tiene un grupo a los ojos del otro (y viceversa)»³. Según este pensador, suele ocurrir que los pertenecientes a una cultura determinada y por tanto, englobados bajo una identidad común, hablan de su propia cultura en los mismos términos que los utilizados por el grupo de contacto, hecho que supone la recuperación de la visión del otro, sobre la concepción elaborada por ellos mismos. Se erige, de este modo, la cultura como vehículo o negociación entre grupos, que puede perpetuar este falso objetivismo surgido de la compleja relación histórica. Dice Jameson que deberíamos entender esta relación entre grupos como un hecho violento, ya que la forma que ambos tienen de coexistir es la de apartarse uno del otro, reduciendo, por tanto, sus posibles relaciones a las primordiales de envidia y odio. Estas vinculaciones se traducen, entonces, en el intento de apropiarse de la cultura del otro grupo (que supone a su vez inventar la cultura del otro) y en la defensa de las fronteras del grupo primario, contra esa amenaza que supone el saber de la existencia del Otro. En este sentido, las relaciones entre los grupos serían siempre estereotipadas, en la medida en que implican abstracciones colectivas del otro grupo.

Dentro de tal perspectiva podríamos analizar dos obras —una literaria y otra artística— que, en determinados periodos históricos, han llevado a cabo una especie de contra-representación de las sociedades en las que se sitúan. Al decir contra-representación nos estamos refiriendo al hecho de que estos trabajos suponen una revisión de los modelos de contacto establecidos y cierto cuestionamiento de la idea de identidad unitaria, que era y es pregonada por el sistema de pensamiento en el que se inscriben. Así, tanto Rabelais en el Renacimiento, como Enrique Marty en la cultura contemporánea se proponen como miradas despojadas de todo convencionalismo, que analizan, además, de manera risible, las contradicciones de sus respectivos contextos.

Gargantúa y Pantagruel. François Rabelais (1483 - 1553)

François Rabelais es un caso atípico en la literatura del Renacimiento, igual que lo fueron Shakespeare o Cervantes. Su particularidad reside en el modo en que se sirve del material literario anterior a él y la forma en la que lo conjuga con

³ JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Trad. Moira Irigoyen. Barcelona, Paidós, 1998. p. 102.

el contexto en el que se encuentra. Es el autor por excelencia de la cultura popular y carnavalesca y uno de los impulsores del género narrativo contemporáneo. Su conocimiento de las fuentes literarias clásicas y medievales le permitió contrastar estos modelos con una nueva realidad, la del Renacimiento, en la que todas estas tradiciones se fundían dando lugar a un nuevo horizonte referencial y epistémico. Esto no quiere decir que el autor trabajase como simple documentalista del universo popular o que tuviese la única intención de trasladar este ámbito al reconocido campo de lo escrito, sino que más bien nos obliga a entender su literatura como discurso fronterizo, que raya el límite de lo establecido.

Mijail Bajtín uno de los teóricos que con mayor profundidad ha estudiado la obra de Rabelais cifra la producción de este autor dentro de la cosmovisión carnavalesca y grotesca de la cultura popular. Ésta, que habría permanecido latente desde la Antigüedad clásica hasta nuestros días, se construye como una especie de «mundo al revés», en el que, de manera momentánea y provisional, quedan abolidas todo tipo de jerarquías, reglas, privilegios y ordenaciones perfeccionistas e inclinadas a cualquier forma de perpetuación. De este modo, se crean situaciones de inversión, perturbación, permutación y degradación, inconcebibles dentro del espacio ordinario de los acontecimientos, que posibilitan, a su vez, un cuestionamiento del orden establecido desde el que se ha generado el trastorno. Y todo ello enmarcado bajo una perspectiva humorística y risible de los hechos, que a diferencia de la visión cómica de la literatura, en la que la alteración del curso habitual de la vida, sirve como punto desde el que volver a instaurar el orden perdido, tiene como propósito incorporar al discurso artístico las contradicciones y ambivalencias presentes en el transcurso de la existencia⁴. Es decir, justamente, situarse en el intersticio de lo tolerado y lo intolerado por la sociedad. Así, para Bajtín la forma del grotesco carnavalesco explotada por Rabelais:

«ilumina la osadía inventiva, permite asociar elementos heterogéneos, aproximar lo que está lejano, ayuda a librarse de ideas convencionales sobre el mundo, y de elementos banales y habituales; permite mirar con nuevos ojos el universo, comprender hasta qué punto lo existente es relativo, y, en consecuencia permite comprender la posibilidad de un orden distinto del mundo»⁵.

La operación llevada a cabo por el autor francés, en su obra, supone tanto la apropiación de una famosa leyenda de origen popular —las *Grandes e inestimables Crónicas del grande y enorme gigante Gargantúa*— como la creación de un nuevo texto literario, que, probablemente, sólo utilizó al primero por el éxito con el que éste contaba entre el público menos erudito. De ahí, que la realidad folklórica y literaria lejos de yuxtaponerse, se fusionen en el nuevo escrito, que recoge tanto el peso de la tradición, formatos y referencias intertextuales, como los clichés y estereotipos que inundaban la imaginación de los lectores. En este sentido, lo curioso es que,

⁴ Para un estudio detallado de este tipo de planteamientos desestabilizadores dentro del ámbito del arte y la literatura resulta especialmente relevante el volumen: KAYSER, Wolfgang, *Lo grotesco. Su realización en literatura y pintura*. Trad. Juan Andrés García Román. Madrid, Antonio Machado libros, 2010.

⁵ BAJTÍN, Mijail, *La cultura popular en la Edad media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Trad. Julio Forcat y César Conroy. Madrid, Alianza, 1999, p. 38.

gracias a esa integración, los modelos más convencionales presentes en la literatura quedan subvertidos en el discurso rabelasiano, haciendo que las identidades surgidas en sus libros combinen rasgos pertenecientes tanto a la alta como a la baja cultura, hecho que trastoca la unidad de los patrones fijos y preestablecidos.

Al comparar la obra de Rabelais con el resto de la producción literaria hegemónica del Renacimiento, pronto se advierte la singularidad de su propuesta. Aunque inscrito bajo el lema del *docere et delectare*, su trabajo se desarrolla desde una perspectiva radicalmente distinta a la de sus contemporáneos. Si la literatura del momento tomaba como paradigma —no sólo formal o temático, sino también ético— a la Antigüedad clásica, lo que hace Rabelais es partir de la situación social que le rodea, para proponer una mirada crítica, que encuentra en lo grotesco la horma de su zapato. En este sentido —y por chocante que pueda resultar si no se tiene en cuenta la variedad de este conjunto—, Rabelais es también deudor de la tradición clásica: no podemos olvidar aquí géneros como la comedia latina de Plauto y Terencio o los epigramas de Calímaco y Catulo. Pero, a diferencia de sus coetáneos, no trata de hacer que su literatura sea el programa fundacional de un hombre renovado (el del Renacimiento), autónomo y ávido de conocimiento. Más bien, él estaría tratando de mostrar, mediante la representación de las contradicciones que esto suponía, la falacia de un proyecto universalista. Pues en un contexto, en el que los ideales renacentistas de la élite chocaban, de manera frontal, con la realidad social en la que se inscribían, la instauración del Humanismo habría de hacerse mediante dispositivos de educación, legislación, promoción, etc. que no toleraban, ni mucho menos, la mayoría de los componentes de la cultura popular. En relación a ello, el cambio radical que tal situación ha experimentado en la sociedad contemporánea, donde el exceso de tolerancia ha desactivado cualquiera de las virtudes que se le podrían suponer a ésta, será uno de los temas tratados más adelante.

La obra de Rabelais se articula en cinco novelas que narran la particular vida y aventuras de Gargantúa y su hijo Pantagruel. El hecho de que el conjunto de los cinco libros apareciese en diferentes momentos de la vida del autor no deja de tener importancia. El primer libro, titulado *Pantagruel* y publicado en 1532, tuvo tanto éxito entre el público de la época, que provocó que Rabelais retomara la saga y publicara, dos años más tarde, el volumen titulado *Gargantúa*, en el que se cuenta el origen del protagonista de la primera novela. Cualquier lector podrá establecer cierto paralelismo entre esta situación y la de otra de las más grandes obras críticas de la literatura universal, el *Quijote*, en la que Cervantes ironiza, al comienzo del segundo escrito y dirigiéndose a los propios lectores, sobre la gran aceptación que su libro ha tenido entre el público y su consecuente obligación a continuar con las aventuras del hidalgo. También Rabelais —igual que Cervantes, aunque por motivos distintos— hace una llamada de atención a sus lectores, jugando con la autoría del texto, bajo el seudónimo de Alcofribas Nasier, anagrama con el que firmará sus dos primeros libros para evitar la censura. En esa advertencia insta a conjugar el *delectare* de su lectura, con el *docere*:

«Amigos lectores que este libro leáis.
Despojaos de toda afección;
Y al leerlo no os escandalicéis:
No contiene ni mal ni infección.
Cierto es que aquí poca perfección
aprenderéis, salvo en reír;
otro tema no puede mi corazón elegir,
viendo el duelo que os mina y os consume;
más vale de risas que de lágrimas escribir,
porque reír es lo propio del hombre»⁶.

De este modo, lo que está haciendo Rabelais es reivindicar una concepción del humor y la risa: «poca perfección aprenderéis, salvo en reír», que entiende a ésta no sólo como mero placer y divertimento, sino también como forma de conocimiento propia del hombre. En este sentido, el filósofo Simon Critchley nos recuerda, en su libro *Sobre el humor*, las posiciones de Aristóteles con respecto a la risa y su capacidad cognoscitiva, así como la distinción de Scheler entre «ser» y «tener» como punto clave a la hora de comprender la función que el humor puede desempeñar en el ser humano. Éste, que además de poder reír, es capaz de «tener» conciencia de sí mismo, es el único que posee la aptitud de reírse de su cuerpo, de su condición, hábitos, etc.⁷

Según Bajtín la postura mantenida en el Renacimiento con respecto a la risa podría definirse, de manera general, como:

«una de las formas fundamentales a través de las cuales se expresa el mundo, la historia y el hombre; es un punto de vista particular y universal sobre el mundo, que percibe a éste en forma diferente, pero no menos importante (tal vez más) que el punto de vista serio: sólo la risa, en efecto, puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo»⁸.

Es desde esta perspectiva como se comprende cuál es el sentido otorgado a la «contra-representación» en la obra de Rabelais: una concepción de la realidad alejada de los modelos oficiales y tolerados por el poder —político y religioso— y que pretende acercar otra cara, la que escapa al orden establecido, de la sociedad renacentista. No es de extrañar que los libros de Rabelais fueran profundamente criticados por personajes como Calvino⁹ o que su lectura fuese censurada por el embajador español en la corte francesa de Carlos IX¹⁰. Siguiendo las tesis de Michael Foucault, en torno a la producción del discurso, podríamos decir que la li-

⁶ RABELAIS, François, *Gargantúa*. Trad. Iñigo Sánchez Paños. Madrid, Hiperión, 1986, p. 19.

⁷ CRITCHLEY, Simon, *Sobre el Humor*. Trad. Antonio Lastra. Torrelavega, Quálea, 2010, p. 62. Unas páginas más delante este autor cita a Rabelais como uno de los maestros del humor escatológico y dice: «si el humor es la vuelta de lo físico a lo metafísico, entonces su condición física es esencialmente la del cuerpo. Las partículas físicas del universo cómico son las partes del cuerpo, lo que Bajtín, de una manera eufemística, llama *el estrato inferior material-corporal*. Si nos reímos con el cuerpo, entonces de lo que nos reímos a menudo es del cuerpo, del extraño hecho de tener un cuerpo. En el humor es como si habitáramos temporalmente en un universo gnóstico, en el que nuestra materialidad se convierte en una sorpresa» Ibidem, p. 64.

⁸ BAJTÍN, Mijail, Op. Cit., p. 65.

⁹ CALVIN, Jean, *Trois traités*. Textes présentés et annotés par Albert-Marie Schmidt; préface de Jacques Pannier. Paris, Je Sers, 1935.

¹⁰ RABELAIS, François, Op. cit., p. 15.

teratura de Rabelais estaba encaminada a subvertir el orden discursivo promovido, tolerado y controlado por el poder, mediante ciertos procedimientos que tienen por función «conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad»¹¹. Y es que es esto, justamente, lo que encontramos en las novelas de Rabelais, una vuelta al estrato menos ideal del ser humano, es decir, la transferencia al plano material y corporal de lo elevado, espiritual, ideal y abstracto, que aquí, además, se encuentra en total sintonía con la cultura popular medieval y renacentistas.

Por ello, esa continuación del proyecto narrativo mencionado, no sólo se debe al éxito alcanzado por la publicación de la primera obra, sino también a la voluntad del propio autor de hacer una mejor acomodación de la cultura popular carnavalesca —que tanto triunfó entre aquellos lectores que podían reconocer esos ambientes extraoficiales dentro de la novela— al campo literario. De ahí, que haya ciertas diferencias entre el primer volumen de *Pantagruel* de 1532 y el segundo de *Gargantúa* de 1543 —así como en los posteriores—, tanto en el estilo, como en el lenguaje y la composición. *Gargantúa* destaca, en este sentido, por lograr una mejor fusión de los planos críticos y artísticos, gracias a procedimientos como la hipérbole, la inclusión de imágenes provenientes de la cultura carnavalesca —caracterizadas por ser ambivalentes y contradictorias— y el uso de metáforas en las que confluyen lo espiritual y material. Así, uno de sus episodios, el ambientado en la Abadía de Telema (lugar que Gargantúa ofrece al monje, Hermano Juan, como recompensa por sus hazañas en el enfrentamiento contra Picrocolo) supone una fuerte crítica a las prácticas docentes de la época. Esta Abadía se presenta como una especie de comunidad ideal, que hace de contrapunto a los corruptos ámbitos monásticos contemporáneos a Rabelais. El lema de esta comunidad utópica era precisamente «Haz lo que quieras»¹². La constitución de sus normas y valores supone una inversión del orden establecido en el resto de abadías: desde la regulación o, mejor dicho, la no ordenación del tiempo, hasta la eliminación de los votos y la permanencia o clausura¹³. No es posible obviar, en este sentido, que Rabelais había sido monje (franciscano en un primer momento y benedictino después) y que, por tanto, conocía bien tanto los vicios como las virtudes de los ámbitos monásticos, de los que se distanció al final de su vida para dedicarse a la enseñanza universitaria.

Idéntico planteamiento tendría la visión pedagógica mostrada en *Pantagruel* y *Gargantúa*, respectivamente. En ambos libros se narra el nacimiento, educación y formación de estos dos gigantes, además de, claro está, todas las tramas y aventuras propias del género. La educación de Gargantúa fue, en un primer momento, tosca y de escaso contenido —según la doctrina sofista, dice Rabelais¹⁴. A ella se

¹¹ FOUCAULT, Michael, *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Barcelona, Tusquets, 2005, p. 14.

¹² RABELAIS, François, Op. Cit., p. 149. Así comienza el capítulo en el que se cuenta cómo estaba regulada la abadía: «Toda su vida estaba comprometida no por leyes, estatutos o reglas, sino según su voluntad y libre arbitrio.»

¹³ *Ibid.*, p. 139-140.

¹⁴ *Ibid.*, p. 67: «El estudio de Gargantúa, según la disciplina de sus preceptores sofistas.»

contraponen el refinamiento y la severidad a los que fue sometido su hijo, tal y como se manifiesta en una carta que Gargantúa le escribe a éste, mientras se instruía en París¹⁵. Ambas perspectivas muestran, mediante la exageración, lo extremado de sendos modelos, el límite de un polo y otro. Así, si uno no paraba de comer, dormir y jugar, hasta que Ponocrato se hace cargo de su educación y llega a obligarle a recitar la lección aprendida mientras juega al ajedrez, al otro se le exige «ser un pozo de ciencia», «aprender los ejercicios de caballería y de armas» y «amar y temer a Dios»¹⁶.

De esta forma se crea todo el universo ético de Gargantúa y Pantagruel, en el que estos dos gigantes no son estereotipos monstruosos de una realidad que deba ser censurada, sino, por el contrario, caricaturas que exageran tanto los vicios como las virtudes del ser humano. Como dice Bajtín a propósito de la función que este realismo grotesco cumple en la literatura de Rabelais:

«liberar al hombre de las formas de necesidad inhumana en que se basan las ideas convencionales. El grotesco derriba esa necesidad y descubre su carácter relativo y limitado. La necesidad se presenta históricamente como algo serio, incondicional y perentorio. En realidad la idea de necesidad es algo relativo y versátil»¹⁷.

Por ello, y así se lo dice Rabelais al lector, no se trata de buscar interpretaciones elevadas (siguiendo el modelo de la exégesis bíblica), allí donde solo hay parodia. Las obras no necesitan ser leídas de manera alegórica —cosa debida, en gran medida, a la rotundidad de su lenguaje— más bien exigen aceptar y tolerar los excesos como parte constituyente la realidad social del momento. De este modo, el lenguaje utilizado por el autor no podía ser ya el latín, sino la lengua vulgar, inundada además de vocablos y fórmulas provenientes del habla coloquial. La escritura de Rabelais supone, desde esta perspectiva, no sólo el rescate y acuñación de ciertas palabras ignoradas por la cultura oficial, sino también, la equiparación de éstas a aquellas toleradas por la Literatura y el discurso dominante. En palabras de Bajtín: «la destrucción paródica de los vínculos ideológicos y sentidos periclitados entre las cosas y los fenómenos, e incluso de los vínculos lógico elementales (alogismos de los despropósitos)»¹⁸, presente en la obra de Rabelais, conlleva una fuerte subversión del dogmatismo lingüístico del momento y de la cosmovisión aceptada por la cultura oficial.

Se advierte, pues, que es la contradicción, el contrapunto y el pastiche, lo que permite a Rabelais mostrar una visión poliédrica de la realidad. Es posible concluir, de este modo, que si el folklore y la cultura carnavalesca popular resultan ser fundamentales en su literatura, no es menos recursivo el uso que hace de las formas literarias que le precedieron. Encontramos, así, ciertas similitudes con los Cantares de gesta medievales, las Epopeyas renacentistas, los relatos de aventuras, ecos de la llamada «Literatura goliardesca» (sobre todo en lo referente al ámbito eclesiás-

¹⁵ RABELAIS, François, *Gargantúa y Pantagruel*. Trad. Antonio García-Die Miralles de Imperial. Barcelona, Círculo de Lectores, 1980, p. 381-386.

¹⁶ *Ibid.*, p. 385.

¹⁷ BAJTÍN, Mijail, Op. Cit., p. 50.

¹⁸ *Ibid.*, p. 418.

tico) e, incluso, de las Sátiras latinas. El mecanismo que le permite a Rabelais crear esa visión no totalizadora, pero sí total, es el del *pastiche*. Este consiste en la apropiación de un estilo peculiar o único, que no presupone, como sí hace la parodia, la idea de que exista una normalidad a la que esta peculiaridad se oponga¹⁹. El *pastiche*, por tanto, no produce una actitud burlesca hacia aquello que se escapa de lo habitual, sino que se ríe de la consideración de que haya una normalidad a la que ajustarse. Así, la funcionalidad del *pastiche* reside en la confrontación de puntos de vista, que por su insostenibilidad acaban invalidándose unos a otros y a sí mismos y dando como resultado la única vía de lo risible. Es de esta manera, como el autor puede hacer convivir un ideal de hombre renacentista (aquello tolerado) con el hedonismo propio de los ambientes celebrativos (lo intolerado). Gargantúa y Pantagruel quieren viajar, conocer y realizar múltiples hazañas valiosas, pero también quieren comer, mear y reír.

La obra de Rabelais acepta y abarca, por todo ello, gran cantidad de identidades: por un lado, la sociedad popular puede reconocerse en estas páginas, contemplar ese segundo mundo del que habla Bajtín, y utilizarlas como válvula de escape a la presión que imponía la rígida cohesión social establecida. También tiene la posibilidad de encontrar un modelo al que sumarse, una imagen social que reivindicar, alejada del estereotipo criticado en el texto. Y por otro lado, el público culto va a ver satisfechas sus expectativas con la apreciación de modelos literarios conocidos, la propuesta de ciertos ideales sociales con los que ellos están totalmente en sintonía, y gracias a la alegría que reporta el saberse distintos de esos «otros», los que celebran el carnaval. Además de éstas y otras muchas cabría otra perspectiva más, la que nosotros como lectores actuales adoptamos ante esta contra-representación de Rabelais. Su intención del *docere* y el *delectare*, queda perfectamente cumplida en un público como el contemporáneo, que gracias a la distancia histórica y la eliminación de ciertos prejuicios, es capaz de ver en este texto una compleja perspectiva sobre una sociedad tremendamente dispar y fragmentaria.

Enrique Marty y sus monstruos

Ahora bien, dando un paso de gigantes en honor a Gargantúa y Pantagruel, se podría comprobar cuáles son las diferencias y similitudes que la situación comentada tendría con respecto a la sociedad actual. Después de una larga lucha a favor de la tolerancia durante siglos, hemos llegado a una situación en la que esta disposición moral habría perdido parte de su sentido. En su volumen, *En defensa de la intolerancia*, Slavoj Žižek muestra las contradicciones de cierta posición multiculturalista, reivindicada por gran parte de la sociedad contemporánea, y formula un nuevo punto de vista desde el que interpretar dicha virtud social. Para este filósofo, tal posicionamiento ideológico, el multiculturalista, estaría desactivando el sentido político que toda lucha por la tolerancia debiera tener, pues, al consi-

¹⁹ Como dice Jameson: «El *pastiche*, como la parodia, es la imitación de un estilo peculiar o único [...] sin ese sentimiento todavía latente de que existe algo normal en comparación con lo cual aquello que se imita es bastante cómico» en JAMESON, Fredric, «Posmodernismo y sociedad de consumo» en: FOSTER, Hal (coord.), *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós, 2002, p. 170.

derar que las batallas más importantes son aquellas que se libran por conseguir el reconocimiento de los diversos estilos de vida, se está impidiendo el proceso de lucha por la igualdad, inherente a la democracia. Según este autor:

Lo que esta tolerante práctica excluye es, precisamente, el gesto de la politización: aunque se identifiquen todos los problemas que pueda tener una madre afroamericana lesbiana y desempleada, la persona interesada «siente» que en ese propósito de atender su situación específica hay algo «equivocado» y «frustrante»: se le arrebató la posibilidad de elevar «metafóricamente» su «problemática situación» a la condición de «problema» universal²⁰.

Es decir, lo que estas prácticas postpolíticas, como las denomina Zizek, tratan de impedir es, precisamente, el acto político por excelencia, la universalización metafórica de las reivindicaciones particulares: «La postpolítica moviliza todo el aparato de expertos, trabajadores sociales, etc. para asegurarse que la puntual reivindicación (la queja) de un determinado grupo se quede en eso: en una reivindicación puntual»²¹.

Suponiendo, entonces, que Zizek está en lo cierto y que todas las reivindicaciones llevadas a cabo por el multiculturalismo no estuvieran, a día de hoy, sino contribuyendo aún más a la creación de una sociedad tremendamente individualista, intolerante y antidemocrática, ¿qué posición crítica podría adoptar el arte y la literatura? Desde luego que, bajo esta perspectiva, todas las prácticas denominadas «de minorías» (como el Movimiento Artístico Chicano o la literatura feminista) habrían perdido toda su eficacia política, al haber sido absorbidas por la aideologización de la pospolítica y un mercado que las exporta en virtud de esas quejas puntuales que mencionábamos.

Se concluye, por tanto, que el problema del imperante multiculturalismo radica en que proporciona la forma (la coexistencia híbrida de distintos mundos de vida cultural) que su contrario (la contundente presencia del capitalismo en cuanto sistema mundial *global*) asume para manifestarse: el multiculturalismo es la demostración de la homogeneización sin precedentes del mundo actual²².

Tomemos ahora, entonces, un caso de práctica artística contemporánea que lejos de situarse en el universo «políticamente correcto» asentado por el multiculturalismo, lo desmonta al presentar los aspectos más intolerables de aquello que se asume como normal.

De la misma manera que en Rabelais, la creación de personajes deformados no responde en Marty a intenciones ridiculizadoras. Su visión distorsionada de la realidad supone un claro efecto «desautomatizador», que lleva al espectador a reflexionar sobre la imagen que se le está presentando. A diferencia de otro tipo de

²⁰ ZIZEK, Slavoj. *En defensa de la intolerancia*. Trad. Javier Eraso Ceballos y Antonio Antón Fernández. Barcelona, Editorial sol 90, 2010, p. 42.

²¹ *Ibid.*, p. 43.

²² *Ibid.*, p. 67-68.

arte de carácter más crítico realista, que muestran imágenes crudas, provocando en el receptor un sentimiento de rechazo ante el mundo observado, la obra de este autor nos acerca las contradicciones de la sociedad capitalista de manera contra-representativa. No podemos decir, al igual que no podíamos decirlo con la obra de Rabelais, que sus cuadros sean simbólicos y que pretendan traernos desde esa imagen, otra a la que no se hace alusión. Lo que vemos es lo que se nos quiere mostrar, es la manera de presentarlo, de una forma no convencional, lo que nos lleva a pensar en otras realidades insertas dentro de este mismo discurso. De ahí que, sea también el pastiche uno de los recursos empleados por el pintor. En este sentido, se apropia del género del retrato y de la tradición goyesca, para imprimir cierta conciencia a sus personajes, pero, a la vez, toma el mundo de los *mass media* y de la baja cultura como referente de sus pinturas. Esto hace que aunemos perspectivas, en principio contrapuestas, y que de ello obtengamos una mirada integradora de planos contradictorios.

Es este otro de los puntos en los que convergirá con la obra de Rabelais. Marty dispone sus oleos como si fuesen un cómic y trae al institucionalizado mundo museístico el ambiente de las películas de serie B y los entornos de la familia de clase baja acomodada, es decir, esa que considerada como la mayoría, «la normal». Sus personajes se pasean por barrios decadentes, complejos industriales y discotecas. El resultado ofrecido es una visión integral de una realidad que convencionalmente se nos muestra jerarquizada; pinturas de carácter figurativo que presentan momentos congelados de la vida cotidiana, imágenes con un sustrato narrativo ambiguo e inquietante, en las que reconocemos pedazos de realidad sometidos a un proceso de «distanciamiento» y «temporalidad suspendida», que se acrecienta por el propio proceso pictórico. Y todo ello, enmarcado en el universo grotesco y risible de la exageración y lo infraordinario. Como dice Víctor del Río a propósito de la obra del artista: «no cabe duda de que el humor tiene que ver en rigor con el sentido de las cosas. Y en eso la obra de Enrique Marty resultaba eficaz»²³.

Los personajes de la obra de Marty no parecen extraños por pertenecer a una minoría que busca hacer oír sus particularidades identitarias, sino singulares por su cercanía, siniestros en cierto sentido, reconocibles pero detestables, intolerables. Así, el artista forja, a través de estas identidades, una concepción del sujeto contemporáneo que no se distingue del otro por su etnia, religión o género, sino que ha quedado homogeneizado gracias a su vinculación con el capital, el consumo y la industria. Entonces, ¿cómo llevar a cabo esa contra-representación crítica de las imágenes identitarias? Marty lo hace, como ya vimos con Rabelais, a través de la exageración, mostrando la parte extravagante de lo ordinario, mediante el regreso al estrato material y celebrativo de la inversión propio de la cultura popular.

«No sé qué es *lo normal*, todo, absolutamente todo, es raro, lo que pasa es que fingimos creer que estamos a gusto con lo que nos rodea y esto provoca un ma-

²³ RÍO, Víctor del, «Enrique Marty», *Cimal. Arte internacional*. (Especial Castilla y León). Valencia, N° 56, 2003, p. 56.

lentendido interior preocupante»²⁴ declaraba el artista en una entrevista del año 2003 a propósito de una exposición en el palacio de Abrantes de Salamanca.

Es especialmente significativa, en este sentido, una serie de fotografías que el autor realizó con su propia familia. Tomo su casa como escenario y a sus padres como protagonistas. Éstos aparecen deformados, con aspecto de gigantes y con la simultánea asignación de múltiples atributos. Así, la madre viste, a la vez, un collar de perlas y un mandil de cocina y el padre, con una cabeza hecha de silicona realmente grande, pasa de vestir zapatillas de estar en casa a enfundarse el traje de «batman». Asumen, de este modo, dos personas, que en principio son tan singulares como los padres del propio artista (cosa que el espectador puede conocer gracias al título de la serie), todas las características que se le suponen a los progenitores de cualquier hogar de una sociedad tardo-capitalista. Y, gracias a esta simultaneidad de planos, se pone de relieve el escaso espacio que la cultura contemporánea deja para las singularidades, lo poco tolerada que es la diferencia.

Dos miradas, en dos contextos distintos, que resaltan lo artificial de toda identidad y que proponen una vía de comprensión «multidireccional» del yo individual y colectivo. La sinestesia está servida, percibimos la «polifonía» desde los ojos de estos artistas.

²⁴ PANERA, Javier, *Entrevista con Enrique Marty* [catálogo]. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

Entrevista

Charla con Carlos García Gual

*Carlos García Gual o el carisma de los textos antiguos**

Entrevista realizada por Ana Iriarte (UPV/EHU)

Nacido en Mallorca —el propio Jardín de las Hespérides, según algunos mitólogos—, Carlos García Gual es miembro de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona¹ y forma parte del comité asesor de varias revistas especializadas, como la de Literatura Comparada (RLC) o el *International Journal of the Classical Tradition*. Fue Presidente de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada (1990-1996) y miembro del Comité directivo de la *International Comparative Literature Association* (1992-1994).

Su dedicación vocacional al ejercicio minucioso de traducir textos antiguos ha merecido las máximas distinciones nacionales. Por *Vida y hazañas de Alejandro de Macedonia*, del Pseudo Calístenes, recibió el Premio Fray Luis de León en 1978. Más recientemente, en el año 2002, su recorrido en este ámbito fue reconocido con el Premio nacional a la obra de un traductor. Y es que las traducciones de CGG, además de numerosas, nos presentan a los clásicos en un ágil castellano, al tiempo elegante y próximo, que las hace gratas y siempre útiles de consultar.

Aunque todas ellas son reseñables, evocaremos, de momento, algunos ejemplos como su *Antología de la lírica griega*, su *Odisea* y su, más reciente, *Diógenes Laercio*², publicadas en Alianza Editorial, los diversos *Tratados Hipocráticos* que ha venido publicando en Gredos o los *Relatos verídicos de Luciano*, editados inicialmente por Mondadori. En total ha traducido una veintena de textos clásicos griegos³, a los que hay que añadir algunos medievales franceses y griegos bizantinos.

Auténtico anfitrión de los antiguos en nuestra época, CGG también nos los ha acercado impulsando con firmeza y constancia el desarrollo de la muy exhaustiva *Biblioteca Clásica Gredos* desde su fundación en 1977. En aquellos años tan delicados para nuestro país en cuanto a



* La presente entrevista fue concebida para animar la sesión del día 20 de junio de 2011 correspondiente a las Jornadas «Lecciones y maestros», organizadas por la Fundación Santillana y la UIMP, en Santillana del Mar. Su publicación, se enmarca dentro del Proyecto de Investigación de la Universidad del País Vasco EHU09/16, dirigido por la Dra. D^a Idoia Mamolar.

¹ Concretamente, fue elegido académico correspondiente en dicha institución el 20 de diciembre de 2001.

² *Antología de la lírica griega* (en col. con A. Guzmán), Madrid, Alianza, 1980; *Homero, Odisea*, Madrid, Alianza, 2004. *Diógenes Laercio, La secta del perro y Vidas de filósofos cínicos*, Madrid, Alianza. *Clásicos de Grecia y Roma*, 2005.

³ Además de las ya citadas: *Apolonio de Rodas, El viaje de los argonautas*, Madrid, Editora Nacional 1975; *Aristóteles, Políuca*, Madrid, Editora Nacional, 1977; *Pseudo-Calístenes, Vida de Alejandro*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1977; *Eurípides, Fenicias, Orestes, Ifigenia en Aulide, Bacantes*, Madrid, BCG, 1979; *Esquilo, Prometeo encadenado*, Madrid, Hiperión, 1979; *Platón, Laques y Protágoras*, Madrid, BCG, 1981; *Calímaco y Crisóroo*, Madrid, Editora Nacional, 1982; *Tratados Hipocráticos, I y III*, Madrid, BCG, 1986; *Platón, Fedón*, Madrid, BCG, 1986; *Luciano, Relatos verídicos*, Barcelona Mondadori, 1991.

la re-definición de su identidad política (en el sentido más amplio del término), CGG supo de la importancia de mantener vivo el referente cultural de los clásicos griegos y latinos, y recordó eficazmente que el castellano no contaba con la colección de los mismos que otras lenguas y países europeos ya habían impulsado en el siglo XIX; el propio catalán, a principios del XX.

Para ésta y otras colecciones ha redactado los Prólogos de múltiples textos clásicos, enriqueciéndolos con selectas precisiones, al tiempo eruditas y reveladoras para su lectura en nuestra época. Asimismo, promovió la presencia del mundo antiguo en nuestra ajetreada actualidad como editor de la revista de Historia. National Geographic (2004-2010) y sigue haciéndolo como asesor en publicaciones de amplia tirada, así como en las editoriales comerciales de mayor prestigio y raigambre de nuestro país. Finalmente, evocaré como prueba de la diversidad de su labor la decisiva crítica literaria que facilita, preferente aunque no únicamente, a través de Claves de razón práctica, El País y Revista de Occidente.

En el ámbito universitario han destacado sus cursos y conferencias sobre las disciplinas vertebrales de los Estudios clásicos (lingüística, filología, filosofía y literatura griegas...), así como sus lecciones sobre mitología griega, tradición clásica y literatura comparada. Además, por la atención que ha prestado al renacimiento de la lírica y la novela en la Europa del siglo XII⁴, CGG también destaca como uno de los escasos filólogos clásicos sensibles a las lenguas vulgares germánicas y románicas.

Los numerosos capítulos con los que ha participado en libros colectivos son útiles puntos de referencia para nuestra cultura universitaria. Y lo mismo ocurre con los muchos artículos que ha publicado en revistas especializadas de literatura y filología clásicas. Hasta el momento, ha firmado como autor una treintena de libros, desde que el CSIC publicara la tesis que, en 1968 (inmune a los cantos de Sirena de aquel momento teórico), había presentado sobre El sistema diatético en el verbo griego⁵, hasta sus recientes Encuentros heroicos⁶.

En cierto sentido, CGG viene asumiendo el compromiso, al tiempo titánico y delicado, de tender el espejo de la antigüedad ante nuestro presente, caótico en tantos aspectos, de tal manera que su obra se integra activamente en el ejercicio que marca la diferencia del moderno helenismo. Me refiero al complejo —casi bipolar— ejercicio de ver en los antiguos griegos al tiempo a Otros y a Nosotros mismos.

En definitiva, presentar esta obra puede suponer (y me supone) un grave cometido, aún habiendo descartado la elaboración de un inventario minucioso de sus publicaciones. Mi tarea se limitará a sobrevolarla transversalmente, insistiendo en algunos de sus hitos, con ánimo de tender hilos conductores que resalten la coherencia de la misma, ante quienes carecemos del talento para la comprensión de los clásicos, que CGG ha demostrado tener, propiciando, a su vez, la comprensión, de los mismos.

De este helenista destacaré, para empezar, el pedagógico carisma de su estilo narrativo, consciente de que aunque el estilo suele asociarse «a una forma ligera o venial, acaba siendo tan decisivo y moral como la sangre. Sin estilo no hay encantamientos»⁷.

En el «Tributo» que, bajo el título de Tropheía, Jorge Cano, David Hernández de la Fuente y Óscar Martínez, dedicaron a CGG, su magisterio queda definido como «un esfuerzo perpetuo de acercar el fuego sagrado de lo antiguo a los hombres, a sabiendas de que el único camino para ello es la claridad y un honesto rigor intelectual»⁸. Y mucho de prometeica tiene, en efecto,

⁴ Así, su título El redescubrimiento de la sensibilidad en el siglo XII, Madrid, Akal, 1997.

⁵ El sistema diatético en el verbo griego, Madrid, CSIC, 1970.

⁶ Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2009.

⁷ Reflexión formulada por Vicente Verdú, El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 9.

⁸ Tropheía. Tributo a Carlos García Gual, Madrid, Sietenanos, 2006, p. 9.

la habilidad con la que, por ejemplo, la obra de CGG salva los empobrecedores límites entre géneros literarios: *Los siete sabios (y tres más)*, *Figuras helénicas*, *El zorro y el cuervo*, *La antigüedad novelada*, *Historia, novela y tragedia*, *Encuentros heroicos...*⁹ Son títulos que funcionan como auténticos hilos de Ariadna asociando imágenes históricas y literarias de inesperada relación por la distancia cronológica que las separa, para luego actualizarlas dotándolas, finalmente, de nuevos significados.

Entre estos «medios virtuales de transporte cultural» que CGG diseña con destreza, haremos constar la contagiosa atracción que sobre él ejerce la novela. Prueba primera de ello fue el título *Los orígenes de la novela, de 1972*¹⁰. Desde estos primeros años '70, ha venido rastreando con inigualable constancia, tanto la evolución del género, como la herencia de los antiguos deviniendo así el guía sin igual en los artificiosos itinerarios de la novela histórica que todos conocemos.

De esta labor mentora subrayaré, ante todo, su insistencia en que «cualquier perspectiva sería sobre el género novelesco debe partir de los textos griegos y romanos y subrayar sus reflejos en la literatura posterior». Afirmación ésta que, lejos de dejar en el aire, aplica en análisis detallados de los motivos clásicos que han pervivido de forma recurrente hasta nuestra época, sin eludir el paso por el Siglo de Oro¹¹.

La apuesta de CGG por el comparatismo se evidencia en los títulos más representativos de su obra, convencido (y convenciéndonos) de que sólo aprendemos mediante la comparación. Así, el *Prometeo* de Hesíodo se confronta con el trágico sin dejar de lado mitos prometeicos modernos, como el relatado por Kafka¹². Y escuchamos los «Ecos novelescos de la Odisea en la literatura española»¹³. O se nos revela «El héroe de la búsqueda del Grial como antípoda del protagonista novelesco»¹⁴.

La curiosidad sagaz de CGG se agradece tanto más cuanto que contrasta con la especialización extrema reinante hoy en día, también en los medios intelectuales. Curiosidad insaciable por la literatura que no sólo se nutre de los textos que nos acercan la antigüedad, o mediante los que nos acercamos a la antigüedad: la primera vez que escuché la voz mediática de CGG, hablaba con soltura y pasión de 1984, la novela de Orwell. Emitía Radio 3, tribuna privilegiada en los primeros '80, del pensamiento y los acentos musicales posmodernos.

En aquella España de hiperclásico diseño, CGG prestó su afinado sentido del ritmo a los líricos griegos. Y se re-creó la kháris del poeta Alceo cantando entre compañeros de batallas y festejos:

«Bebamos. ¿A qué aguardar las candelas? Hay un dedo de día.
Descuelga y trae las grandes copas pintadas, en seguida.
Porque el vino lo dio a los humanos el hijo de Sémele y Zeus
para olvido de penas. Escancia mezclando uno y dos cazos,

⁹ *Los siete sabios (y tres más)*, Madrid, Alianza, 1989; *Figuras helénicas y géneros literarios*, Madrid, Mondadori, 1992; *El zorro y el cuervo*, Madrid, Alianza, 1995; *La antigüedad novelada*, Barcelona, Anagrama, 1995; *Historia, novela y tragedia*, Madrid, Alianza, 2006.

¹⁰ Véanse también, además de varios artículos sobre el tema, *Apología de la novela histórica y otros ensayos*, Barcelona, Península, 2002 y *Las primeras novelas*. Desde las griegas y latinas hasta la Edad Media, Gredos, 2008.

¹¹ «Sobre las novelas antiguas y las de nuestro Siglo de oro», *Edad de oro*, 24, 2005, pp. 93-106.

¹² *Prometeo: mito y tragedia*, Madrid, Hiperión, 1979 y *Prometeo: mito y literatura*, Madrid, FCE, 2009.

¹³ M. Valverde Sánchez y otros (coords.), *Koinós lógos: homenaje al profesor José García López*, I, Madrid, 2006, pp. 275-284.

¹⁴ *Epos*. Revista de filología, 2, 1986, pp. 103-114. Sobre esta época, García Gual reflexiona sobre todo en *Lecturas y fantasías medievales*, Madrid, Mondadori, 1992 y en *El redescubrimiento de la sensibilidad en el siglo XII*, Madrid, Akal, 1997.

y llena los vasos hasta el borde, y que una copa empuje a la otra...»¹⁵.

Así volvía a cantar Alceo en voz de CGG, Y en dicha voz simpatizamos también con el escepticismo de Arquíloco de Paros, soldado a sueldo y poeta al que poco importaba el heroísmo bélico, como declara en sus conocidos versos:

«Algún Sayo alardea con mi escudo, arma sin tacha,
que tras un matorral abandoné...»¹⁶.

Entre las traducciones que venimos celebrando, son también muy manejadas las que CGG dedicó a los dos filósofos griegos por excelencia. Me refiero, concretamente, a algunos diálogos de Platón (como Fedón, Gorgias o Protágoras) y a la Política de Aristóteles, dispuesta en 1977, para la interesantísima Editora Nacional de la época. De hecho, varias son las publicaciones en las que nuestro pensador se expresa al hilo de las propuestas de estos referentes de la Filosofía occidental. Así, el capítulo que aporta al primer tomo de la Historia de la teoría política, editado por Vallespín¹⁷, finaliza con el reconocimiento del compromiso político manifestado por Aristóteles al defender una «democracia moderada» como la garantía más segura de un orden estable para la pólis. Éste es uno de los textos en los que CGG demuestra más abiertamente su simpatía por el pensamiento que no pierde de vista la praxis que sustenta la vida cotidiana, la filosofía entendida como forma de pensamiento y de vida. En este sentido, es revelador que dedique su libro sobre Epicuro «A quienes no se dejan confundir por expresiones vanas, sino que miran sencillamente hacia los hechos reales».

Manteniéndose a cierta distancia de la vertiente metafísica de los grandes pensadores griegos —con los que, por otra parte, tan bien sintoniza—, la obra de CGG osa, a menudo, distinguir a maestros tradicionalmente relegados por la exégesis más prestigiada al rango de, digamos, «anti-héroes del pensamiento». Faiblesse —diríase— por una cierta acracia docta, por teóricos materialistas, individualistas e irreverentes para con la comunidad política y los dioses cívicos como Epicuro¹⁸, el cínico Diógenes¹⁹, tan insolente con las convenciones sociales, o Crates de Tebas, diseñador de la utopía de un mundo sin guerras ni honores.

Brillante y ágil, la prosa sin tacha que nos presenta a estos controvertidos pensadores discurre, a su vez, a contracorriente. Seguro de su tékhne, con la confianza del especialista que domina sus herramientas de trabajo —empezando por el griego y el latín—, CGG avanza a contracorriente mostrando, por poner otro ejemplo, su debilidad por la biografía en tiempos universitarios muy centrados en el sujeto histórico colectivo. Y se consagra al estudio de vidas de celebridades. Vidas que son al tiempo ejemplares y, en su desmesura, «contra-ejemplares». En primer término, destaca la de Alejandro Magno²⁰, pero también las de los componentes de La secta del perro, las de unas pocas mujeres audaces de la antigüedad...²¹ O, en contexto medieval, la Historia del Rey Arturo²².

Así, la obra que ahora presento está sembrada de resonantes nombres propios, entre los que destacan algunos de dioses y héroes²³. Mitólogo siempre inspirado, CGG invita en muchí-

¹⁵ Alceo, fr. 20 (96 D).

¹⁶ Arquíloco, fr. 3 (6 D).

¹⁷ F. Vallespín (ed.), Madrid, Alianza, 1990.

¹⁸ C. García Gual y E. Acosta, Barcelona, Epicuro, Ética. La génesis de una moral utilitaria. Barcelona, Barral, 1974. C. García Gual, Epicuro, Alianza, 1981; C. García Gual, Epicuro. Sobre el placer y la felicidad, Círculo de lectores, 2001. Véase también, La filosofía helenística: éticas y sistemas, Madrid, Círculo, 1986.

¹⁹ C. García Gual, «Los cínicos griegos como preludeo anarquista», El País, 30 de octubre de 2010.

²⁰ «De la biografía y de Alejandro», Revista de Occidente, 74-75, 1987, pp. 19-33.

²¹ La secta del perro, Madrid, Alianza, 1987; Audacias femeninas, Madrid, Nerea, 1991.

²² Historia del rey Arturo y de los nobles y errantes caballeros de la Tabla Redonda, Madrid, Alianza, 1983.

²³ Ver en primera instancia su Diccionario de mitos, Barcelona, Planeta, 1997.

simos y rigurosos trabajos a frecuentar «ese mundo dramático y memorable» que (en sus propios términos²⁴) es el de los antiguos mitos griegos. Pero, a lo largo de su amplia obra, dos figuras de dicho universo destacan una y otra vez en lugares privilegiados: Odiseo y Prometeo²⁵, los «astutos por excelencia», las dos principales encarnaciones de un tipo de saber práctico, la metis, que los griegos admiraron por encima de otros ideales de inteligencia, hasta convertirla en una de las categorías esenciales de su cultura²⁶.

Como si fuera regida por el arte de estos dos diestros de la mitología griega, la obra insu-misa de CGG se metamorfosea. Mutando entre historia y literatura, mito y utopía, dicha obra sabe también detenerse en la magia de la ciencia-ficción con títulos como *Viajes a la luna*.

Con la intuición un tanto provocativa de los creadores de tendencia, CGG se adelanta a sus iguales (a sus pares), dedicando cierta atención al estructuralismo en tiempos de materialismo histórico²⁷, o señalando, en tiempos de deconstrucción, espacios de lucidez habilitados por simbolistas modernos en la línea de Blumenberg²⁸, para quien el mito sería elaborado por el hombre como una especie de ansiolítico frente al «absolutismo de la realidad» que lo atormenta. O, más cercano a nuestro entorno, en la línea de Lluís Duch, abogado de un espacio autónomo para los universos míticos en la medida en que expresarían una dimensión de la realidad humana «ajena al lenguaje de la mera racionalización»²⁹.

En este sentido, entendemos que CGG llegue a proponer el acercamiento a los clásicos como legítima vía de escape de la pragmática actualidad, como huida de un presente a veces imposible para nuestros jóvenes³⁰. Pero, como indicando que el tipo de escapada elegido es el que suscita el verdadero encuentro con uno mismo, la erudición desplegada por CGG, nos recuerda cómo el imaginario occidental ha recurrido y sigue recurriendo al espejo de los textos antiguos para admirar, para repensar, sus más diversos momentos históricos. De tal manera que la labor de este helenista puede percibirse como viva expresión de lo mucho que «la relación con lo antiguo ha contribuido a forjar nuestra modernidad, a determinar nuestras representaciones del mundo, a formar —para lo bueno y para lo malo— nuestra identidad cultural europea»³¹.

Persuadido de la utilidad de los clásicos³², CGG recuerda una y otra vez hasta qué punto amplían nuestro conocimiento «esos textos que siempre dicen algo nuevo y a los que siempre les queda algo por decir»; de qué manera, dichos textos son capaces de iluminar —en términos de Mario Vegetti— «dos grandes conflictos del hombre, sus dolores y esperanzas»; cómo, en definitiva, los clásicos enriquecen nuestro presente.

²⁴ Introducción a la mitología griega, Madrid, Alianza, 2006, p. 10.

²⁵ Véase, por ejemplo, los citados *Prometeo: mito y tragedia* o *Encuentros heroicos*.

²⁶ «Perfiles de la astucia: la metis como categoría cultural», *Revista de Occidente*, 79, 1987, pp. 92-94.

²⁷ Me refiero aquí al interés mostrado por García Gual hacia los planteamientos de Lévi-Strauss, por ejemplo, en la introducción de su primer ensayo sobre mitología griega, *Prometeo: mito y tragedia*, op. cit., p. 12. Cf. las páginas dedicadas al estructuralismo y al helenismo estructuralista en *La mitología*, Barcelona, Montesinos, 1987, y en las dos versiones de *Introducción a la mitología griega*, Madrid, Alianza, 2006 y 2010.

²⁸ C. García Gual, «Hens Blumenberg», *Claves*, 64 (1996), pp. 78-80. Cf. E. Lynch, «Un mundo lleno de dioses», *El País*, 31 de mayo de 2003.

²⁹ L. Duch, *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1995, por ejemplo, pp. 77-78. C. García Gual, «La condición ambigua», *El País*, 30 de abril de 2011.

³⁰ «Sobre los lectores y las novelas de aventura», *BILE*, 59-60, 2005, pp. 81-100. Cf. *El País*, 3 de julio de 2003.

³¹ M. Vegetti, «Classico o antico?», en I. Dionigi (ed.), *Di fronte ai classici*, Milán, BURSaggi, 2002, p. 269.

³² «Leer a los clásicos», *Educación y biblioteca*, 96, 1998, pp. 61-66; «El debate de las humanidades», *Claves de razón práctica*, 82, 1998, pp. 24-30; «Leer a los clásicos y elegirlos», *Claves de razón práctica*, 31, 1993, pp. 60-63; «Sobre la degradación de la educación universitaria», *Claves de razón práctica*, 2, 1990, pp. 52-56; «Cultura clásica y mundo actual», L.A. Ribot García y otros (coords.), *Año mil, año dos mil: dos milenios en la Historia de España*, 2, 2001, pp. 253-268.

Múltiples son, en efecto, los ensayos, artículos y entrevistas que nuestro docto mitólogo ha contrapuesto, como eficaces antidotos, a la idea de prescindir del re-conocimiento a los clásicos. Idea cada vez más consolidada entre los nuevos políticos y entre los nuevos sabios (identificados, más bien, como científicos) a la que la obra que acabo de presentar opone la más eficaz de las resistencias³³. Pues, con su elevada proyección social y amplitud de miras, dicha obra ofrece a los clásicos una enérgica visibilidad, demuestra, en definitiva, hasta qué punto las lecciones de un helenista pueden estar de actualidad en pleno siglo XXI.

Ha llegado el momento de que nuestro mitólogo vuelva a recordárnoslo con sus propias palabras.

* * *

Ana Iriarte.- *Empecemos, si le parece, por evocar cuestiones básicas de «identidad cultural». Es usted mallorquín.*

Carlos García Gual.- Nací y he pasado muchos años de niñez y adolescencia en Palma. Me considero mediterráneo, y siento como familiares los paisajes de la isla, el horizonte marino, los árboles clásicos (pino, higuera, ciprés...), la catedral sobre la bahía. También el pan con tomate, la sobrasada y las ensaimadas. De la isla guardo el afecto a las cosas sencillas, y una nostalgia a lo lejano. Aunque mi abuelo y su familia eran mallorquines, tanto él como el resto de la familia hablaban castellano.

AI.- *¿Qué mitos asocia usted con Mallorca, con su infancia, los bíblicos o los del propio mundo homérico?*

CGG.- Ninguno de los dos. No me decidí por lo griego hasta más tarde. En casa de mi abuelo pasaba largos ratos entregado a la lectura, pero más bien a libros de aventuras, leí a Julio Verne, a Conan Doyle, las novelas de Sherlock Holmes...

AI.- *Sí, me refería más bien a los grandes sistemas míticos. ¿Acaso la Biblia no estaba presente en aquel entorno?*

CGG.- Pues no especialmente. Asistía a misa con mi abuelo, pero la idea que me ha quedado de aquellos domingos es que lo que a él le gustaba era ir a la Catedral, aquella liturgia... Yo seguía el ritual, me levantaba cuando veía que se levantaban y me arrodillaba cuando se arrodillaban, ajeno en gran medida a la narración que se desarrollaba.

AI.- *Ese no solía ser el caso en la España de mediados del siglo pasado, claramente identificada con los mitos del pueblo del Israel. Además de escucharse y leerse como parte del rito católico, deleitaban en las publicaciones más diversas y en el cine. Como helenista reconozco que he agradecido mucho disponer del referente cultural hebreo, haber conocido —a diferencia de nuestros jóvenes— un universo mítico como estructura viva, determinante en la vida social. Me ha resultado esencial, por ejemplo, a la hora de impartir asignaturas como Introducción a la mitología antigua.*

CGG.- No, no es mi caso. Mi abuelo asistía a misa pero no rezaba. Íbamos a misa como quien iba a una función teatral. Aunque tuve la habitual formación religiosa en la escuela, en mi casa no había una religiosidad notable, sino que se cumplían las devociones usuales y los ritos del culto de manera rutinaria.

AI.- *Podría decirse que su abuelo era practicante al modo del antiguo ciudadano griego, atento, en primera instancia, al valor ritual y socializador de la religión. ¿Y cuando descubrió a Homero?*

CGG.- Lo leí en la adolescencia, sí. Pero lo que recuerdo como verdadero impacto en el bachillerato superior es el encuentro con el griego como lengua. Tenía un buen profesor y la verdad es que me iba muy bien. Ese descubrimiento viene asociado a los autores griegos. En aquel momento leía la Iliada en una famosa traducción que hizo Gómez de la Mata, pero era una traducción que venía de la de Leconte de Lisle. Sólo más tarde identifiqué a lo que en ella se llamaba los «acaicenos», que son los aqueos, claro, del francés «des Achéens». La traducción se ha reeditado hace poco.

³³ Al respecto, véase también, Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas, Barcelona, Península, 1999.

AI.- *Sí, con Prólogo de Domingo Plácido, muy interesante para la perspectiva histórica que enmarca la creación de los poemas homéricos.*

CGG.- Aquella edición en castellano tenía también esos dibujos tipo Flaxman... Supongo que siguen apareciendo en la reedición.

AI.- *La Red, concretamente en Wikipedia, le presenta como «escritor, filólogo, crítico y traductor español». ¿Se identifica con el orden de esta enumeración o se siente, ante todo, filólogo?*

CGG.- Soy ante todo lector, y luego filólogo, pero en un sentido amplio, ligado a mi tarea de profesor de griego (durante más de cuarenta y cinco años). En el viejo sentido de que filólogos es el que tiene «amor a la palabra y la razón» (en oposición a misólogos). Como escritor soy traductor y crítico; y gran parte de lo que he escrito encaja en estos dos apartados. Creo que el traductor y el crítico deben ser no sólo expertos en lo tratado, sino de estilo claro y actual. Aprecio la erudición, pero la considero un añadido secundario y al servicio siempre de la exposición y la hermenéutica.

AI.- *Se doctoró en el año 1968 con una tesis sobre El sistema Diatético en el verbo griego³⁴. ¿Cómo recuerda ahora la Madrid de su época de doctorando?*

CGG.- La facultad en que estudié y me doctoré tenía un ambiente mucho más vivo que la actual, con más inquietud intelectual y política. El tardofranquismo fue, al menos visto a distancia, una época con expectativas e ilusiones muy interesantes, aunque había menos medios para investigar y la gente universitaria viajaba mucho menos que ahora. Debo decir que en aquellos años en Clásicas se enseñaba más lingüística que literatura, historia o filosofía.

AI.- *¿Cómo es que se decidió por Apolonio de Rodas a la hora de realizar su primera traducción?*

CGG.- Porque era un autor excluido, un autor que no se estudiaba en la Madrid de los primeros años 70. En aquella época la carrera de Filología griega daba mucha importancia a la lingüística y sólo a los autores más clásicos. Es decir, que yo fui el primero que tradujo Apolonio de Rodas y también a algunos filó-

sofos como Epicuro, que no se estudiaban... Mucha lingüística y los clásicos se acababan en Eurípides. Platón apenas se estudiaba.

AI.- *También en el inicio de la década de los '70, prepara la edición de la Política de Aristóteles, junto con Aurelio Pérez Jiménez.*

CGG.- Sí, las traducciones existentes no eran demasiado buenas. La preparamos para Editora Nacional, al igual que había hecho con Apolonio. Es una traducción con muy pocas notas que se ha reeditado con notas en Tecnos. Era una época en la que no había grandes editoriales que publicaran clásicos. La Editora Nacional se anticipó y sólo años más tarde empezaron los clásicos de bolsillo. Creo que en Alianza Editorial los primeros clásicos que se publicaron fueron los míos. Primero los líricos, después Epicuro..., luego ya vienen muchos otros. Como digo, trabajamos en Aristóteles para Editora Nacional porque en aquella época ninguna otra editorial se lanzaba a publicar clásicos, no sólo griegos sino cualquier clásico. Vendía muchísimo y no sólo a alumnos de bachillerato y estudiantes en general. Tuvo mucho éxito en el mercado del momento, aunque luego se hundió porque protestaron los editores, precisamente contra la colección ésta de clásicos que era la única rentable.

AI.- *El libro Figuras belénicas y géneros literarios se lo dedica a José Lasso de la Vega y a Luis Gil ¿Fueron sus primeros guías para la Grecia antigua?*

CGG.- Dedicué ese libro a Lasso y a Gil, pero ya antes había dedicado otros a Rodríguez Adrados y Fernández-Galiano. Los cuatro fueron mis profesores de griego en la Facultad y aprendí y tuve gran afecto a los cuatro; aunque luego hice la Tesis doctoral con Adrados, que estaba en la avanzada de la lingüística estructural, que se llevaba por entonces. Poco después esos profesores se distanciaron, pero yo mantuve siempre muy buenas relaciones con todos.

AI.- *Luego no tuvo un Maestro.*

CGG.- Tuve los maestros que he señalado y aprendí algo de todos. Aunque siempre, en ideas y planteamientos, me considero más

³⁴ Madrid, CSIC, 1970.

deudor de F.R. Adrados, que dirigió mi Tesis Doctoral y con el que mantengo larga amistad. Es un helenista excepcional por la extraordinaria amplitud de sus trabajos y sus campos de estudio, desde lo lingüístico a lo filológico. Su obra marca una época brillante en nuestros estudios. J.S. Lasso de la Vega y M. Fernández Galiano eran sobre todo filólogos, en una línea tradicional, de enorme calidad personal y profesoral, y su ausencia ha dejado un vacío notable. L. Gil sigue siendo un excelente y fino maestro y un insuperable traductor en activo, como muestra su reciente versión de Aristófanes.

AI.- *El conocimiento de las corrientes metodológicas para la lectura de los clásicos que usted despliega, por ejemplo, en Introducción a la Mitología griega³⁵, nos incita a preguntarnos quién(es) sería(n), desde su punto de vista y más allá de la especialización filológica en sí, el helenista más deslumbrante del siglo XX?*

CGG.- El siglo XX ha tenido muy grandes helenistas y la filología clásica tuvo gran esplendor en la primera mitad del mismo, especialmente en Alemania (herederos de Wilamowitz y Nietzsche) e Inglaterra (Murray, Bowra, etc.). En la segunda mitad del siglo también los ha habido (y no sólo en esos dos países (Schadewaldt y Lloyd-Jones) sino también en Italia (M. Gigante y B. Gentili) y en Francia (Romilly y Chantraine). Incluso en España esos profesores antes citados elevaron el nivel de la filología griega a la altura normal europea (un gran avance si se compara con la tradición anterior, tan pobre aquí). De todos modos si tengo que citar sólo a un helenista de mirada amplia y gran influencia, me quedaría con J.-P. Vernant. Sí, el análisis propuestos por Vernant sobrepasaron el marco de los especialistas en griego, lo que le permitió tener una mayor influencia, ninguno de los demás son tan conocidos como él del público culto.

AI.- *¿Y Sir Moses I. Finley? Esta víctima del macartismo que, a pesar de sus orígenes americanos, se inmortalizó como profesor de Cambridge sí que ha sido regularmente traducido al español. La verdad es que mantuvo una simpática relación con el grupo de Vernant —en especial con Vidal-Naquet—, pero sus premisas teóricas no son estrictamente coincidentes.*

CGG.- Es verdad. He pensado más en filólogos a la hora de contestar y éstos han estado más influenciados por Vernant, en cuanto a Finley es notable en historia antigua, quizás el que más ha marcado la visión de Grecia antigua.

En todo caso yo sigo siendo un lector de los grandes intérpretes del mundo griego. Los maestros que se sabían a Esquilo casi de memoria... Esto ya no se da nunca. Me contaban recientemente que en USA los profesores piden no citar más que artículos de los diez últimos años. Este tipo de artículos no son mis preferidos. Se ve que trabajan en temas muy puntuales. También en Alemania los grandes filólogos se han acabado. Lo dicen ellos mismos. Hay buenos investigadores, pero no grandes helenistas como Werner Jaeger, por citar un sólo ejemplo.

AI.- *Su vasta obra no sólo salva el abismo entre antigüedad y medioevo, podría decirse que es usted un transgresor de fronteras entre géneros literarios. ¿Le incomodaría alinearse su trabajo bajo la etiqueta de antropología cultural de la antigüedad?*

CGG.- La perspectiva global de la antropología cultural —en un sentido muy amplio del término que está ya en Ernst Cassirer, y abarca ante todo la literatura y la sociología de la cultura (Nietzsche y Simmel)— me interesa muy fundamentalmente. Me apunto pues.

AI.- *Sus traducciones de Platón y de Aristóteles son bien conocidas. Pero, a menudo, desviándose de la ruta de los grandes filósofos griegos sus publicaciones distinguen a Epicuro y Diógenes como maestros de pensamiento. ¿Nos equivocáramos percibiendo en esta elección una cierta faiblesse por la anarquía docta?*

CGG.- Los cínicos me parecen interesantes literariamente, pero no tengo especial simpatía por ellos ni por sus ideales tal y como se reflejan en la moderna anarquía³⁶. Quise, eso sí, hacer justicia a Epicuro, que antes estaba muy mal tratado por influencia de Hegel y los escolásticos. En los últimos lustros, sin embargo, Epicuro se ha reivindicado mucho, y también los cínicos tienen buena prensa. Yo escribí sobre uno y otros antes de que se pu-

³⁵ A cualquiera de las tres versiones de la misma ya citadas.

³⁶ Cf. C. García Gual, «Los cínicos griegos como preludio anarquista», El País, 30 de octubre de 2010.

siera de moda hablar bien de ellos. Epicuro me parece un gran filósofo, pero, desde luego, Platón era un pensador más imaginativo y mucho mejor escritor, y Aristóteles tenía una amplitud de miras y una capacidad de investigación muy superior. He escrito bastante de uno y otro, pero ningún libro (porque hay demasiados).

AI.- *¿Podría darme un ejemplo de epicúreo moderno? Alguien relativamente conocido, claro.*

CGG.- No. Un estricto epicúreo llevaría una vida retirada. Pero, en una buena medida, muchos estudiosos tienen —tenemos— rasgos epicúreos, y hay más epicúreos (moderados) que platónicos o estoicos. La modernidad es epicúrea en muchos aspectos.

AI.- *¿Piensa en algún aspecto en concreto o en la sociedad del bienestar en general?*

CGG.- Pienso, por ejemplo, en el actual desinterés por la política, en esa forma de egoísmo, tan racional, que privilegia ante todo el placer individual... Me resulta más fácil pensar en algún estoico. Pierre Hadot, por ejemplo, cuyas reflexiones sobre Marco Aurelio han dejado una huella tan marcada en Francia.

AI.- *Quizás, en el rechazo a la moderna cristalización de la política podría detectarse una actitud epicúrea...*

CGG.- Preocuparse demasiado por cosas que no sea la propia felicidad no es demasiado epicúreo.

AI.- *Entre las numerosas figuras de la mitología griega, ha atendido con cierta preferencia a Prometeo y a Ulises, «los astutos por excelencia». ¿Es una forma de identificar «la inteligencia práctica» como clave del pensamiento griego?*

CGG.- Sí, como metis. Jean-Pierre Vernant y Marcel Detienne lo subrayaron muy bien en un libro clásico. Yo la había destacado con el ejemplo del zorro, protagonista anti-heróico de varias fábulas esópicas³⁷.

AI.- *¿Qué le condujo a interesarse por este animal de la astucia que para nosotros era el zorro (como para los griegos el pulpo)?*

CGG.- Llegué a él a través del estudio de las fábulas, un libro que tengo a medio hacer.

Se titula El triunfo del zorro. Un triunfo que hay que interpretar en clave metafórica, relacionándolo con la caída de las aristocracias. El triunfo de la nueva clase se expresa mediante la imagen del zorro que ya no se puede dominar por la fuerza. Un tema famoso de las fábulas es el del león que pasa hambre y le dice a la zorra que vaya a su cueva, pero ésta le contesta que ve las huellas de los que entran en ella, pero no las de los que salen. Píndaro evoca también la imagen del león que pasa hambre, la idea de que la época de los leones ha acabado y llega la de los zorros.

AI.- *Sí. Por una parte, la tradición literaria induce a imaginar un modelo cronológico en el que la fuerza sería sustituida por la inteligencia astuta. Pero, por otra, las nociones de «fuerza» y «astucia» parecen funcionar como polaridad permanente... Por no recordar que, históricamente, el triunfo sobre las «leoninas» aristocracias arcaicas lo consiguen las tiranías, basadas, claro está, en la fuerza del ejército.*

CGG.- Eso me hace pensar en la frase de El Príncipe de Maquiavelo que dice algo así como «si no puedes vestir la piel del león, entonces viste la del zorro». Es una idea antigua, la repite Maquiavelo pero está ya en Cicerón. Me gustaría terminar este libro sobre fábulas.

AI.- *«Universalidad e intelectuales»: si nos centramos en España, ¿qué le sugiere la asociación?*

CGG.- Es difícil contestar con precisión. En general en la Universidad no hay muchos intelectuales, y el valor intelectual de un profesor es poco apreciado. Los especialistas suelen ser bastante bárbaros (Ortega dixit) y los investigadores, que saben mucho de cosas mínimas, no son intelectuales. Los funcionarios aprecian poco al intelectual, y la deriva burocrática y endogámica de la Universidad no le deja ningún papel en sus casillas.

AI.- *¿Ha mucho ya a Ítaca?*

CGG.- No tengo Ítaca. La casa de mi abuelo en Mallorca ya no existe, ni tampoco la de mi otro abuelo en un pueblo de Castilla. Me he acostumbrado a Madrid, ciudad abierta, algo cosmopolita a pesar de lo castizo. En cuanto a la Ítaca de Ulises, la he visitado y he nadado en sus costas. Y recuerdo su perfil

³⁷ «El prestigio del zorro», Emerita, 2, 1970, pp. 417-431.

montañoso en el horizonte, avistada desde Cefalonia.

AI.- *Podría señalararnos alguna contraposición o/ y alguna coincidencia especialmente sugestiva entre la figura del héroe griego y el medieval. La soledad ante el peligro, por ejemplo, es una constante en el hecho heroico hasta los tiempos modernos. ¿En qué consistiría, desde su punto de vista, la idiosincrasia del héroe medieval con respecto al griego?*

CGG.- En los dos libros que dediqué a la aparición de la novela en el mundo antiguo y en la Edad Media estudié la evolución de los héroes y los contrastes entre el héroe épico y el novelesco. Entre ellos hay una diferencia fundamental, los héroes griegos, en su origen tienen relación con los dioses. Son de familia divina, eso en la edad media no podía darse. El héroe pertenece siempre a la clase noble, aristocrática y refleja el carácter combativo, audaz de esa clase, pero claro, los héroes medievales no descienden de la divinidad.

Por lo demás, no es fácil precisar las diferencias entre los héroes de una y otra época. En uno y otro caso el héroe, solitario y audaz, es un ejemplo para la colectividad, tiene una areté o excelencia singular y va solitario al encuentro de aventuras y monstruos y maravillas. En el fondo es una creación aristocrática; la democracia tiene también sus héroes, pero menos grandes. La tragedia griega muestra que esa grandeza se compra al precio del riesgo y del dolor, y eso es característico del héroe griego y de la mentalidad helena. He destacado cómo en una y otra cultura junto al héroe aparecen algunas, pocas, heroínas, más destacadas desde luego, trágicas e insumisas, en el mundo griego.

AI.- *¿Qué gracia le encuentra a la novela histórica?*

CGG.- He escrito a favor del género de la novela histórica, y he tratado de la historia del mismo (en *La Antigüedad novelada*, sobre las de tema antiguo). La novela histórica tiene mala prensa, atacada por críticos literarios y por historiadores. El mismo A. Manzoni escribió en contra de ella. Creo que a veces eso se debe a un error de perspectiva. A algunos historiadores no les gustan las novelas, ni la ficción literaria en general, y se sienten ofen-

didados por la irrupción del novelista en su terreno. Desde luego la historia sería no la hacen los novelistas; sólo colorean, en los mejores casos, escenas históricas. Para saber historia es mejor no leer novelas, sino crónicas. La crítica literaria tiene mucha razón en un punto: muchas novelas históricas, con afán de ser populares, son malas novelas. Pero eso no es un defecto del género en sí, sino de los escritores de esas ficciones bastardas y dirigidas a un público ingenuo y amante del viaje a un pasado coloreado con decorados históricos. Hay buenas novelas históricas, y buenos autores (Scott, Tolstoi, Galdós...). Ahora hay una excesiva abundancia de ese tipo fácil de ficciones, a veces bestsellers muy tópicos, con temas medievales: templarios, enigmas arqueológicos, profetas y tesoros, etc., signo de una época poco interesada en la historia real, y sí en los parques temáticos con figuras de cartón.

Miscelánea

RECUERDO DE CHINA

El Archipiélago Orwell

*Textos escogidos**

Mercedes Rosúa
www.elrincondecasandra.es

Una persona joven, pero que abandona lentamente el territorio de la adolescencia, repite las frases que para ella han escrito los responsables de la escuela de lenguas donde estudia. Sin asomo de duda, sin que la menor perplejidad aflore hasta sus ojos, enuncia:

No importa que las palabras de los conductores sean ininteligibles para nosotros, porque comprendemos su sentido.

Y en él, que no lo ve, se encarna y muestra uno de los más puros ejemplos de un universo tan vasto como carente de cartografía, los caminos opuesto a la libertad que configuran el pensamiento y el sistema totalitarios. Nada sabe-y todavía nada sé-de George Orwell, de la unión de contrarios y la violación impasible de la lógica, de la disolución del razonamiento y de la sumisión última por la cual la Tierra no se mueve y dos más dos sumarán la cantidad que los dirigentes quieran. El estudiante repite su texto, cuya pronunciación deberá mejorar en las clases con la profesora occidental.

Estamos en otro mundo. No es de recibo extrapolar la China de los setenta a la Europa de los ochenta, a la España del clarear del siglo XXI; tiempo inmemorial separa aquel planeta de este otro, que late sin fronteras ni horarios en un portulano de mensajes cruzados, pantallas y vacío. Y sin embargo las frases de imposible entierro, los gestos, temores, poder y servidumbres encienden las alarmas, mantienen su apremio y su vigencia, sobrenadan a las capas de piel ajada y desaparecida, al cambio de los seres y de los años. Habría que recluirlas en el desván donde el anciano militar cuenta incansablemente su batalla, en el derruido territorio que almacena los andamios de las tres cuartas partes de una vida; sería prudente alejarles de la triste tribu de excombatientes del 68; deberían despacharse sin más para que dejen sitio y aire a la voraz construcción de un presente apremiado por su volátil caducidad. Es imposible. Mundo de Orwell, archipiélago de Orwell, quien te probó lo sabe, tu contacto, tu aspecto frente a frente, y, no menos es-

* Recuerdo de China es el título del Capítulo I de la obra de Mercedes Rosúa *El Archipiélago Orwell*, Madrid, Unisón Ediciones, 2001.

tremecedor, el extenso muro de caras mudas que te salvaguardaron y velaron, que ofrecieron en ti una superficie propia para el trazado de las quimeras y los sueños, los turbios cálculos personales y las mudables formas del rencor. Hubo un largo tiempo de muros, y cada rostro silencioso fue un solidario bloque de las altas paredes encaladas. Aventados sistemas y fronteras, no por ello desaparecieron de la existencia. Sus remolinos giran, poseen grandes y estables feudos, se enredan en las zonas de sombra descuidadas por la precaria lucidez de cada día, medran en reductos desprotegidos a los que su poca rentabilidad concede escasa atención.

Estábamos en otro mundo-y entonces la conciencia se arrellana en los confortables límites de un puesto seguro, sonríe displicente ante las obsesiones caducas y se compadece de un bagaje vital tan pobre que sólo le cabe agitar espantos del pasado-, las cosas ya no son, nunca podrán ser así, la televisión lo muestra todos los días, como ofrecería imágenes-todo llegará- del pasado remoto en el que los cruzados medían lanzas o que primates diminutos disimulaban su existencia tras las hojas. De aquel 1973-74 llega una presencia que no es única, cuya característica reside, justamente, en la reiteración infinita, a través de personas similares, de una muy reducida gama de consignas, de media docena de tópicos desligados de las nociones de objetividad y de verdad, con los que se pretende representar el vasto universo e incluso las dimensiones históricas de pasado, presente y futuro. Estudiantes y profesores chinos de lengua española memorizan, redactan, repiten. El conocimiento discurre por esos canales y queda absorbido como pintura fresca por una mente adiestrada en su propia anulación. La profesora extranjera observa. Todavía ella misma carece de instrumentos de juicio, de una terminología que abarque la inmensidad del fenómeno que presencia. Pero observa, y esa observación -bienaventuradamente exenta de escrúpulos pluriculturales- va alimentándose en el fondo del aislamiento y la distancia con el calor de la indignación.

Nada puede salir de China y muy poco entrar en ella. Los manuales modestísimos, de fabricación propia, de que se valen en los centros de enseñanza, son, como cualquier escrito no oficial, material secreto cuya divulgación entraría en el espionaje. La última catástrofe, la Gran Revolución Cultural Proletaria, comienza tímidamente a remitir. Hay un hábito de cataclismo, de inundación como las de los grandes ríos, cuya avalancha arrastra y anega para retirarse luego a tomar fuerzas. Ocurrió anteriormente con las Cien Flores, y con el Gran Salto Adelante. ¿Pueden imaginarse apelativos más conformes a la distorsión completa de la realidad que éstos, que se refieren a la destrucción cultural absoluta, la purga generalizada de intelectuales y el hundimiento de la economía respectivamente?.

El material de enseñanza es secreto, pero será sacado del país y, pobre compensación para los sinsabores de la espía, empleado en su tesis doctoral sobre el lenguaje totalitario. Curiosamente, en aquel fajo de textos elaborados y utilizados por los profesores chinos de español para sus clases el tiempo ha tenido extraños efectos: Cubiertos de polvo y encanecidos, sin embargo han revelado su persistencia de espejos, se han empecinado en pervivir, fragmentados entre los comportamientos y las formas de las regiones libres, han conservado la voz de una increíble y vasta historia que se diría haber sido gritada en frecuencias inaudibles para el resto de la familia humana, una historia

de gran silencio e incomparable servidumbre repetida luego en escenarios menores y preservada hasta hoy, y hasta todos los mañanas, en las formas variables de la sumisión.

Vamos de una revolución a otra. La Gran Cultural erradicó cualquier cultura excepto consignas que caben en un puñado de libros. Lo hizo, especialmente en 1966-69 de una forma física, pero sobre todo desplegó una inmensa capacidad de sometimiento, hizo permeables hasta los últimos estratos de la conciencia y los configuró con su marchamo. En este 73-74 la prensa occidental habla alegremente de la *segunda Revolución Cultural* y la china se limita a afirmar que el gran experimento continúa; se ha enviado durante años a estudiantes, oficinistas, intelectuales, profesores, a trabajar en el campo y ahora se continúa su reciclaje. Incluso, con todas las prevenciones profilácticas que la pureza ideológica requiere, se comienza a contratar extranjeros en número particularmente insignificante respecto a la vastedad del país. El otoño va a transcurrir para la nueva profesora de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Xian, la antigua capital, mil kilómetros hacia el interior; el invierno en un centro de Pekín para funcionarios con destinos en el extranjero, y, antes de la primavera, un nuevo cambio la envía al Instituto de Lenguas Extranjeras Número 2, de la capital, donde terminará el curso no sin visitar, en días libres, otras ciudades.

La pureza totalitaria de esta época es tal que la sitúa más allá de descubrimientos y reflexiones. Tiene la perfección de la porcelana, el brillo y la textura lisa y homogénea de un rostro horneado a la escala inconcebible de los planetas. Cualquier fragmento de su masa igual refleja la composición del resto y todos giran en un lento caleidoscopio que repite las formas de patrones perfectos. Cualquier sector es representativo, cualquiera es válido, el régimen de vida de los alumnos, el de los docentes, el material de enseñanza, la metodología didáctica, los textos, sus temas, estructuración y vocabulario. La unicidad seduce, el monoteísmo quizás embriaga, y es probable que se olvide que hubo, no hace tanto tiempo, otras cosas, otras lecturas, arte, otros caminos hacia la alegría de vivir. En Occidente circulan tan sólo pequeñas copias de la pulida superficie que recubre, opaca e inmaculada, gran parte del mapa de Asia. Hay, en los crisoles de Europa y América, los mismos ingredientes y piezas, pero dispersas en la multiplicidad de opciones. Las visitas, visitas oficiales, a la República Popular China navegan como las figuras pegadas sobre el espejo de un costurero. De vuelta al Oeste, difunden el reflejo que de sí mismos y de un armonioso recinto alcanzaron a ver. En alguna parte, al final de los mapas, como en los antiguos trazados medievales, existe un lugar en el que se ha fundado, esta vez sí, un sistema extraordinario. Nadie parece traspasar la frontera de porcelana, horadar su superficie ya consolidada por dos décadas de un régimen instaurado *sub specie aeternitatis*.

Es una sensación útil. La unicidad vende. Ella proporcionará, tanto hacia el este como al oeste, formas de vida, de impensable exquisitez por cuanto más raras, a los que manejan la aplicación de las normas, los enriquecerá con justificaciones de una simpleza inapelable, y borrará tenazmente los rasgos que constituyen la individualidad.

El tiempo ha agrietado la porcelana. Como era obvio, pero omitido, bajo ella se aprietan capas de diverso material, masa de gentes dispar y granulosa que busca acomodo bajo la mudable superficie. Formas de actuar, de ser, gestos de una evasiva o de

una mano, alguien que toma posesión, desplaza y ríe, silencio, órdenes, la indeseada compañía que borra y arrincon a lo solitario, simplicidad y seguridad de lo repetido y hecho, ausencia de pasado y un presente tan breve y tan mudable como la imagen que de él se proporciona. Con los mismos materiales, pero de tamaño diverso, no han cesado jamás de fabricarse, en puntos dispersos, sin aparente relación, las mismas maquetas, los mismos destinatarios de perjuicios y beneficios. Se salta a otro siglo, se llega a otro milenio con la vaga certidumbre de que los grandes, trágicos fenómenos apenas existieron o, más bien, pertenecen a la categoría imprevisible de las catástrofes naturales. Nunca habitó tanto el olvido como en las dimensiones apenas abarcables, en los grandes números a los que quedan reducidas las diferencias de los individuos.

Todo es abstracto, explicable, es casi Historia. Pero llega un estudiante repitiendo una frase, entra en la memoria y ya no sale nunca de ella.

Imperio y periferia

Apreciamos lo adecuado de vuestra disposición y la justa pleitesía que rendís al emperador a cuyo poder se someten los demás reinos. Volved y decid a vuestro rey que nuestro glorioso imperio no necesita de vuestros presentes porque China posee en abundancia todo lo que puede ambicionarse. Nada deseamos ni precisamos de cuanto hay más allá, ni consideramos que, en lejanas tierras, puedan existir objetos dignos de nuestra curiosidad e interés. El príncipe que os envía ha obrado como le corresponde al mostrar sumisión y vasallaje al Hijo del Cielo. Decidle que esperamos que, en el futuro, no descuide el cumplimiento de sus obligaciones y persista en su respetuosa actitud.

Así habló el emperador de China a los primeros embajadores de monarcas europeos, que llegaron hasta él con regalos al comienzo de la era vertiginosa de la modernidad y los descubrimientos.

Lengua y pensamiento

La aceleración de la Historia ha distorsionado la visión del último siglo y puesto en un desmesurado primer plano a supervivientes y monopolizadores del espacio comunicativo. Desde el XIX la preocupación por la alfabetización y la educación ocupaba un puesto prioritario en las actividades de reformadores, regeneracionistas, revolucionarios y de prácticamente cualquier intelectual, y los chinos no fueron excepción al ideal de las repúblicas de profesores y sabios. Pero con dos corrientes que, si bien parecieron entremezclarse en sus orígenes, se decantaron pronto en direcciones opuestas: El partido comunista, por su mismo credo y naturaleza, estaba abocado a supeditar la educación a sus fines, al monopolio de su liderazgo y a la anulación, finalmente, de la realidad. Los demás, progresistas y renovadores, luchaban por mejoras de urgente aplicación, por concretos ideales de cambio a los que la reflexión, la formación y el compromiso individual dotaba de un marco moral; y fueron derrotados por la fuerza de los credos simples, de los hechos consumados y de la lógica del poder.

Segundo Viaje al Oeste

Los grandes movimientos educativos, en los que escolarización es sinónimo de propaganda, han llegado a la mayor parte del territorio. No se trata fundamentalmente de transmisión de conocimientos; ni siquiera se considera oportuno un currículum ge-

neral o un calendario aconsejable. Cada organismo, guardería y escuela es estatal. En cada caso la tarea prioritaria consistirá en la reverencia a las premisas sociales, en la adhesión visible y activa a las movilizaciones, tareas y aprendizaje de datos que, por el lugar o la coyuntura, tienen preferencia. En los años cincuenta ya está instalado un sistema que, sin alardes técnicos ni espionaje sofisticado, es perfectamente capaz de controlar a una extensísima población. Se trata de un panel de Comités Populares supervisados y dirigidos a todos sus niveles por miembros del Partido Comunista, dividido a su vez en las diversas capas que, inseparables del Ejército, se van estrechando en los ápices de los países-provincia de los que, por su naturaleza y extensión, en realidad China está formada, y que se concentran de manera definitiva en el núcleo de la cima. La fragmentación, la supuesta adaptación, pluralidad y descentralización de los saberes básicos constituye un importante recurso de la manipulación permanente, sumerge de continuo a los sujetos infantiles, adolescentes, adultos, en un perpetuo estado de inseguridad cuya única fuente definitiva de elementos estables es los textos transmitidos por los delegados del Gobierno. La realidad se difumina hasta desaparecer en beneficio de la interpretación *correcta* de los datos, de su pertinencia. Hay un zarandeo continuo de experimentos, movilizaciones, llamadas al combate, gozoso para los más jóvenes, a los que ofrece el sucedáneo de la libertad, temible para los mayores, a los que no queda más refugio que la minuciosa atención a la ortodoxia estatal. Son sintomáticas, en este sentido, la aparición, fisión y desaparición de los ministerios. El de Educación se había inaugurado en octubre de 1949. El de Educación Superior en el 52, para ser abolido en el 58 y restablecido en 1964; de él dependían universidades importantes, institutos de lenguas extranjeras y centros de formación del profesorado. La atención del régimen a cuanto concierne a educación y cultura es extrema puesto que ambas constituyen el ámbito, por antonomasia, del control del individuo. Más se aleja éste de la etapa de formación infantil mayor es su diferenciación en aptitudes, capacidad, dotes y esfuerzo. Queda atrás el homogéneo colectivo, la supuesta blancura de la página, el papel del voluntarismo como nivelador forzoso. El régimen, los sectores de él más acérrimamente enraizados a la perdurabilidad del poder, no puede admitir la diferenciación que tenazmente brota en las hornadas de estudiantes y que es una fuerza considerable-como saben muy bien los líderes por el recuerdo de su propia juventud-concentrada en universidades y centros de enseñanza superior a los que no se puede mantener, con la adecuada firmeza, bajo el control que los comités ejercen en los escolares y el medio rural. La evidencia sale tenazmente al paso del mito de la materia prima virgen, las revoluciones multitudinarias, los grupos anónimos, los individuos intercambiables y las premisas de infalible aplicación.

* * *

-¿Siempre quisiste estudiar español?

Pregunta la profesora extranjera al apacible colega que repasa sus apuntes.

-Oh, no. Al principio elegí el ruso. Para poder interrogar a los prisioneros.

En cuestión de diez años la nueva ventana al oeste se ha reducido a un búnker mientras los paisajes del mundo exterior han sido reemplazados por biombos decorados con una geografía humana que procede de las mentes y de la voluntad del Buró Político.

* * *

Nunca se valorará lo suficiente, en todas sus dimensiones, el peso del componente miedo en aquella etapa Y en las demás-incluida, por supuesto, la actual-en la que éste se utiliza, se difunde y presta su inestimable ayuda a la añoranza de control y medianía. La palabra no se suele citar jamás y despierta una reacción de inusitada defensa y exposición de principios cuando el elemento exterior, la cooperante extranjera, plantea explícitamente la palmaria evidencia del temor y restricciones que bañan la práctica cotidiana. Por entonces, en China, una de las responsables políticas del instituto, miembro del Partido, afirmaba con solemnidad el común disgusto ante la suposición de la censura de actos y palabras ya que *ellos gozaban de la plena libertad de la dictadura del proletariado*. Acto seguido se volvía a la exégesis de párrafos de los que se trillaban líneas de perfecta corrección. El mecanismo tenía las ventajas de la facilidad intelectual, por su ínfimo nivel discursivo, y de la indiscutible aceptación, no sólo por los dirigentes, sino también por los alumnos a los que iba destinado, los cuales mal podían atreverse a criticar la forma, gramática, interés o criterio de selección de páginas que repetían loas al Presidente y al Partido y consignas de obligado cumplimiento. La metodología que justifica la pobreza del contenido con la fidelidad a los principios es generalmente utilizada en tales campañas. La peculiaridad china radicaba en la inmensidad de su extensión y en el monopolio absoluto del poder.

Plataforma continental

Los compañeros de la profesora extranjera son-lo descubrirá pronto-supervivientes. Tienen la espalda, y algo permanente en su interior, curvada en la postura de quien está acostumbrado a presentar la mínima oposición al viento fuerte, de quien jamás cometerá el pecado nefando de destacar entre iguales. Tras ellos existe un pasado que para ella, para Isa, es inimaginable, pero que sin embargo comienza a imaginar. Porque un buen día de 1973 alguien a quien reprocha el ridículo de las danzas, Libro Rojo en mano, a las que ellos poco antes se libraban mañana y noche frente al retrato de Mao, le responde:

-Tú no sabes lo que hemos pasado.

Y ella se da cuenta de que lo sabe, y de que nada, ni horizontes, ni promesas, ni devociones ni silogismos, justifica que nadie pase por aquello. Sólo ha comenzado a saber el principio, pero no existen puertas hacia el secreto. La evidencia siempre ha estado allí, desplegada, temible, protegida ante el mundo por la aparentemente irremediable solidez de su espanto. No ha sido necesario un viaje al continente oscuro donde, en un pueblo perdido de la selva africana, al final del trayecto por un remoto río, un hombre se encuentra a otro que ha hallado el corazón inexplicable del horror. Éste de China es un horror organizado, tranquilo, bajo un cielo límpido, explicado con argumentos razonables, ofrecido con finalidades benéficas. Puede habitarse en él y no advertir el metal implacable del que están hechos sus sueños. Se ha visitado entre sonrisas, va a perdurar por el argumento doble del hecho consumado y la consumada cobardía de quienes, de lejos, jugueteaban con el sonido de las palabras y sonreían a un paraíso que podía ser su propio, e inocuo, Yenán.

La evidencia no comenzó con aquellas palabras. Viene del avión y de los primeros pasos, de la recepción, las calles, el enorme mural sobre el Presidente y los muros alumbrados por una bombilla triste. Existió continuamente, incluso en los sueños y en las escapadas a la naturaleza, en la que Isa bebía la sensación de algo gratuito y libre, en el arte que emergía entre cascotes sus restos de naufrago. Pisaba el territorio más devastado de libertad que imaginarse pudiera.

* * *

Substancialmente se trata de una sublimación del irracionalismo, de la sustitución del saber, la razón y la lógica por una idea, un culto a la voluntad única fijada en un ser concreto, en Mao, o en un ente comunitario, y de ficción, las amplias masas, que desplaza y proscribte los conceptos de la calidad y el valor.

Los estudiantes exponían e imponían. Una de las maniobras clave del maoísmo fue la adulación de la juventud, la creación de una pinza adolescentes/incondicionales entre la que quedaba aplastado el sector maduro, culto y reflexivo. El Líder puso en pie a una incontable guardia pretoriana, al peligroso animal de los veinte años, y le dio plenos poderes para denunciar y perseguir al enemigo, a los representantes de la autoridad más próximos, a profesores, decanos, escritores, periodistas, y también a sus propios padres. Los guardias rojos nada sabían de la situación interior y exterior, ni de la historia pasada o presente, como era lógico esperar de la formación filtrada y remodelada que les daba el sistema. Pero encauzaban su energía en la crítica de lo que habían conocido, en el sistema educativo, en el que rastreaban cuanto era antiguo, burgués y condenable.

Marea baja

La idea de la persona intercambiable, rellenable sucesivamente de distintas materias, siempre disponible según las normas del momento y carente de perfil individual pertenece desde antiguo al socialismo de corte militar que impregna el credo del sistema. Mao nunca ha reparado en gastos a la hora de disponer de millones de hombres. Es famosa su estrategia de la guerra de oleadas, según la cual China nunca podría ser vencida gracias a lo fácil que era para su Gobierno ir reemplazando, según caían, unos miles de soldados por otros. La teoría del hombre nuevo e impoluto, del ser homogéneo, de la mecánica castrense y administrativa y del igualitario moldeado de la masa social alcanza aquí su sublimación. Los escritos que la reflejan, lejos de ser simple representación de ideas, nacen como premisas infalibles y universales, únicas aplicables-en todos los terrenos-y se hallan fuera de toda discusión. Cuando, en países de estructura no totalitaria, se coquetea con aspiraciones semejantes en la frágil probeta que es la educación y la cultura, se buscará el apoyo de la Ley, el vago recurso a enunciados en cuya conmovedora filantropía se alberga el deseo de la tabla rasa.

* * *

El saber en sí, la teoría, la calidad, la especialización, la universalidad de los conocimientos, son objeto de abominación e incesantemente criticados como ejemplos de la línea revisionista de Liu Shao-shi:

(los reaccionarios) se entregan a una inversión de la historia, se apropian de los descubrimientos e invenciones de los trabajadores, defienden la «preponderancia de los expertos» para ayudar a la burguesía a asegurar su monopolio de la ciencia y la técnica; predicán la «superioridad de la teoría», comercializan la enseñanza, hacen de ella deliberadamente un misterio y la encarecen para favorecer así al reino de los intelectuales burgueses en las escuelas; afirman «el papel decisivo de las condiciones materiales y técnicas», niegan ese factor determinante que es el hombre y reprimen la inmensa fuerza creadora de las masas populares (...) Nosotros hemos comprendido perfectamente que el invencible pensamiento maotsetung es el arma ideológica fundamental en la redacción de los nuevos manuales de enseñanza. (Op. Cit.)

Tres décadas después, los tópicos invocados dejan, en el lector europeo, una curiosa sensación de *déjà vu*, en fechas, por cierto, recientes. Si se sustituye *el invencible pensamiento maotsetung* por la invocación a alguna supuestamente genial ley o reforma educativa, el ataque a cuanto enriquece y diversifica el pensamiento humano parece ser tópico de obligado cumplimiento, y la devastación producida por sus aplicaciones depende simplemente de la fuerza de la que en ese momento el sector en el poder disponga.

Cambio de archipiélago

Ella todavía no lo sabe, pero pertenece a una casta de extraños sacerdotes de los que la rebeldía, la solitaria y acostumbrada rebeldía, le impedirá formar parte, una curiosa congregación que busca en lejanos territorios a sus víctimas y se confiesa fiel a paraísos que se guardaría mucho de hollar. China figuraba en el repertorio de los paraísos y ha ido allí por eso, para ver la realización de un mundo nuevo, del sistema que en nada se parece a otros y ha borrado de las relaciones entre personas la turbia explotación por intereses, la voracidad del dinero y el lento robo en trabajos sombríos de las horas de la vida. La profesora extranjera viene del corazón gris de las ciudades de Europa y ha dejado atrás barrios tristes que rodean a las estaciones, bares equívocos de patética oferta, paredes en las que alguien pintó fuera los inmigrantes, trenes que van y vienen en la gélida madrugada y el anochecer temprano, hombres del caliente sur que creen con la ingenuidad de los niños en la economía sin capitales, en edades doradas en las que se vivía en la armonía idílica del león y el cordero. Ha cruzado la frontera que separa aún España del desarrollo y ha esperado, con inquietud por sus paquetes de conservas y embutidos, entre la gente que lleva maletas de cartón atadas con sogas y las van poniendo en el mostrador tras el que inspeccionan guardias desdeñosos que hablan francés.

El mundo puede ser otra cosa distinta del insoportable hastío de Bruselas, del París salvaje que se extiende en torno al frío y bello corazón de La Cité, diferente de países del lejano planeta de los pobres, de los que sólo conoce la orla sahariana y en los que hierve tal ansia de futuro, tan denodado empeño en creer que alguien les robó, en algún recodo de la Historia, la dicha. Ellos, como ella, personajes sin fin de creados intereses, precisaban sentirse superiores a su propia vida.

China miraba complaciente a naciones de poco peso y a grupúsculos. Con ellos adornaba la ficticia geografía, que mostraba a los suyos, del espacio exterior. La profesora extranjera es un grano de arena advenedizo, mostrenco de partido y militancia, al que pronto expulsará el engranaje, un ser que obra según sus impulsos guiado por un viejo instinto de libertad al que acompaña la pausa fría, extemporánea en el clímax de la pasión y del rechazo, de la razón. Cuando se mezcla con otros colegas que llegan

como navegantes a las playas de la tierra prometida, ella estará sola, gustará de la misma distancia que ya antes le impedía unirse a aquella variedad de grupos que ofrecían la España del futuro. La distancia, reencontrada a la vuelta,...

* * *

Allí, por vez primera, la recién llegada echa un vistazo a cárceles que en nada se parecen a las ordinarias, a persecuciones y arrestos al lado de los cuales aquéllos de los que ella tiene noticia recuerdan a una bulliciosa charla de café. Estos son otra cosa, parecen transcurrir bajo el agua, en un líquido opaco y espeso que actúa como reja y muro, que desdibuja el perfil de las prisiones, anula las sentencias y los jueces y se instala con la omnipotencia de Dios en cada centímetro de espacio. Luego avanza, penetra por orificios, más allá de la piel, en el mayor silencio, toma posesión, disuelve, traslada en madrugada frías a lugares anónimos, perdida la cuenta del reloj y del calendario. Sin que nadie vuelva la mirada. Alguien no está; o está en alguna parte, parcial, precariamente, como se borran y modifican líneas en una hoja de papel. Los que han vuelto tienen quizás la transparencia de un empeño tenaz por lograr la invisibilidad, la perfecta adaptación; son el casco de embarcaciones de las que se ha arrojado cuanto constituía el pasaje para evitar el hundimiento.

* * *

Toda la cultura de un inmenso y viejo país que presencié los balbuceos de la imprenta y el papel se ha evaporado. Estanterías que, en el polo opuesto de la biblioteca de Borges, reducen a un reiterado simulacro la grafía inacabable de los escritores. Aquí la variación reside en el tipo de impresión, color y tamaño. Los autores se limitan a los clásicos y neoclásicos marxistas, a Lu Sin, algunas historias de trabajadores modelo y muy poco más. Marx, Engels, Lenin, Stalin, Kim Il-Sung, Enver Hodja, y, Mao, omnipresente, que reina en el vértice señero de la pureza ideológica. Mao en todos los formatos, principio y fin de las hileras, bondadoso en su devoción paternal por el pueblo, lírico en sus poemas juveniles, enérgico en sus consignas, categórico en sus definiciones, beligerante en sus estrategias, definitivo en el conjunto de sus obras. La Revolución Cultural proscribió las demás obras, tanto de chinos como de extranjeros... (...)...La profesora de español es, en China, una orwelliana *avant la lettre*. No ha leído todavía *1984*, y, tras su regreso a España, cuando lo haga, una tarde de invierno, cerrará el libro al terminar la última línea y bajará a la calle para sentir a la gente, con un ataque de miedo insuperable que tiene mucho del frío glacial de los paisajes de De Quirico. Sabe que nunca saldrá del todo de aquella librería cuyos falsos volúmenes no reproducen sino una voluntad abrumadora y ajena a la vida y el pensamiento, un puro gesto de dominio que aplasta como una mano al que recorre las estanterías con su frágil y temerosa individualidad a cuestas.

Tierra adentro

Las cribas sucesivas por parte de secciones, departamentos, representantes, responsables, colegas del mismo centro y de otros similares, despojan a los textos que se emplean de cualquier veleidad de apreciación intelectual o estética. Es el reino del

equipo, y fuera de una pureza maoísta inatacable en la que refugiarse a la menor crítica no hay salvación. Éstas son ya las tierras compactas, aledañas al núcleo del continente totalitario, fruto de un socialismo depurado en el que el individuo carece de existencia y no hay, de página a página y de línea a línea, la menor brizna de iniciativa personal. El grado de censura es simplemente inimaginable porque supera al término y carece incluso de referencias adecuadamente comparativas. El Santo Oficio, la prensa del Movimiento, las virtuosas novelas victorianas y los poemas épicos al Augusto César son un chispeante hervidero en el que los parámetros oficiales coexisten, en un transparente juego de presencias y referencias, con la independencia del ingenio y del impulso. Este continente no tiene igual. Pudo tenerlo en el nazi, pero faltaron años y asentamiento para la petrificación definitiva de éste.

* * *

La cooperante ha seleccionado para comprensión oral un texto breve de Julio Camba. El escritor visita una tienda de trajes hechos e intenta, sin éxito, abotonarse la chaqueta. El dueño defiende la impecable hechura de las prendas y a Camba no le queda pues como conclusión sino que el mal cortado es él. El responsable veta el empleo del texto porque no corresponde a la realidad, ya que en China todos los vendedores sirven al pueblo.

-¿Insinúa usted que en España, donde ocurre la historia, hay vendedores que no sirven al pueblo?-pregunta la cooperante.

-Oh, no.

-Pues los hay, créame.

El texto no se usa.

Para el tercer año la extranjera presenta un reportaje sobre el entierro de Pablo Neruda en el Santiago de Chile amordazado por la Junta. Se le comunica que es inadecuado y ya ha sido reemplazado por otro sobre la construcción del puente sobre el río Yangtsé. Se le aclara que Neruda está incluido en el índice de autores condenados, por haber escrito un poema contra el Presidente Mao.

También se elimina un análisis, bien documentado y tomado de una revista de solvencia, sobre la emigración en Europa. Lo reemplaza el ditirambo escrito por un diplomático y aparecido en un periódico mejicano con el título *La sonrisa china*.

-Queremos textos sobre China-dicen.

Cuando se habla del extranjero es para pintar una sociedad decimonónica de hambre, explotación y esclavitud, frente a la que resalte la feliz vida de los obreros de la República Popular.

La cooperante selecciona pues un artículo sobre economía china de Leontieff, francamente elogioso, aparecido en un periódico español. La censura de la sección corta sin embargo las dos únicas líneas que comportaban un asomo de análisis crítico y de duda. En ellas se decía que Pekín, por lo pronto, no podía permitirse lujos y que correspondía al futuro plantearse el problema de mayor demanda cualitativa, incluyendo el terreno de las libertades.

-Es inadmisibile. No podemos admitir esto. Dice que en China no hay libertad ahora, lo cual es falso porque los chinos la gozan plenamente. Lo que no existe es la libertad burguesa.-dicho esto con la contundencia de quien ignora el perfecto ejemplo de neolengua que está enunciando.

La lucha de clases es una fuente de irracionalidad que produce de continuo espléndidos frutos. A ella no escapa concepto alguno y, con el feliz desdoblamiento que implica, habrá plantas, cadenas lógicas y circunvoluciones planetarias que serán *malas* o *buenas* según pertenezcan a la clase elegida por el jehová marxista o a su contraria.

En un cuento de Cardoso, el viejo campesino al que mataron a su hijo en la guerra prefiere tirar su rejón al pozo mejor que dárselo al cabo cuando se presenta a recoger hierro viejo para fundir armas que servirán para matar a otros muchachos y dejar solos a sus padres. Los profesores chinos no podían arriesgarse a opinar sobre el cuento. Necesitaban saber si la guerra era justa o injusta, la línea política del escritor, su intencionalidad, etc. Nada había de prudencia de juicio en su actitud y todo del miedo que impregnaba sus actos. La innegable comicidad del asunto desde la segura distancia del occidental adquiriría tintes de profundo patetismo vista a la altura de quienes carecían de salidas y se caracterizaban por la incapacidad de abordar la realidad sin la ortopedia de directivas, sin una polarización previa bien/mal dada por el Partido. Su trayectoria mental consistía en saltar limpiamente sobre el hecho concreto porque disponían de la respuesta aun antes de que éste se produjera. De no existir directivas, la regla era abstenerse de opinar.

Un pasaje de López Salinas levantó ásperas discusiones antes de ser aceptado como lectura para casa de los alumnos. Los profesores debían incluir en el manual un texto español original que cuadrara con el movimiento de crítica a Confucio, lo cual evidentemente no era fácil. Salinas reflejaba los lazos seculares del conformismo religioso entre el campesinado de Andalucía, por lo que a la cooperante le pareció adecuado. Sin embargo era ideológicamente imperfecto porque los campesinos, o alguno de ellos, no manifestaban como conclusión sentimientos de rebeldía y llamadas a la lucha. El responsable añadió una nota explicativa que marcaba la justa línea que hubieran debido tomar los descuidados campesinos andaluces.

El desinterés por el mundo exterior es, en el régimen chino, olímpico excepto cuando se trata de deformarlo. Interesa en primer lugar China, y según los parámetros de la ortodoxia estatal; el resto del planeta sirve a esta visión. Como comprensión oral de los alumnos de segundo año, un profesor chino había redactado el texto siguiente: la historia pasa en Washington, donde grandes almacenes, parques y rascacielos son exclusivamente para los ricos. Los trabajadores están desprovistos de todo y viven peor que las bestias, sufriendo hambre y frío. Un obrero norteamericano en paro recoge del suelo en un mercado restos de verduras con que alimentar a su familia. Por desgracia tropieza con un rico banquero y le mancha el traje. El potentado le golpea y llama a un policía para que le arreste.

Impune, cotidianamente, el régimen del Partido Comunista Chino ha vertido sobre sus ciudadanos las mentiras más crasas, las falsedades más evidentes, desde la infancia, en la adolescencia, durante el resto de la vida y a todos los niveles, ha privado de infor-

mación, formación y referencias, y ha hecho un medio ambiente y un hábito de la deformación y de la reducción a mínimos del pensamiento.

La sonrisa de Aristóteles

-No comprendo cómo hay tanto miedo a expresar opiniones personales.

La observación es acogida con extrema tirantez. Sigue una reunión del departamento de español en pleno para hacer saber que *no nos ha gustado que se diga que tenemos miedo. Los chinos son perfectamente libres, no temen a nada. Disfrutamos de la completa libertad de la dictadura del proletariado.*

La palabra era un tabú extraordinario precisamente por su pertinencia. El complicado juego verbal de omisiones, antítesis, paradojas y eufemismos no era sino el recurso para despojar a las realidades de existencia suprimiendo su auténtico apelativo. En este sentido, tal vez la verdad es siempre revolucionaria. La verbalización de los ausentes significaba darles existencia, romper el orden de lo establecido, desvelar caminos a un pensamiento que hasta entonces discurría por una sola dimensión. El hablante no podía reaccionar sino con la angustia que, por ejemplo, experimentan ciertos sujetos patológicamente reprimidos ante las alusiones al sexo. El sistema, los medios de comunicación, las directivas, lo que continuamente lee y oye tienden a crear en él-y de hecho lo logran-un reflejo negativo, desagradable, ante palabras, frases, connotaciones semánticas que no se hallan en la tipificación oficial. Se trata de una defensa que el individuo desarrolla para evitar conflictos dolorosos provenientes de su medio social. El rechazo limita y empobrece, pero al menos ahorra en parte la angustia y favorece la adaptación a condiciones que no puede cambiar y hacia las que le es indispensable, en pro de un mínimo de equilibrio vital, mostrar aceptación.

un entrenamiento mental complicado, que comienza en la infancia y se concentra en torno a las palabras neolingüísticas «paracrimen», «negroblanco» y «doblepensar», le convierte en un ser incapaz de pensar demasiado sobre cualquier tema (...) las especulaciones que podrían quizá llevar a una actitud escéptica o rebelde son aplastadas en sus comienzos, o, mejor dicho, antes de asomar a la consciencia, mediante la disciplina interna adquirida desde la niñez. La primera etapa de esta disciplina, que puede ser enseñada incluso a los niños, se llama en neolengua «paracrimen». «Paracrimen» significa la facultad de parar, de cortar en seco, de modo casi instintivo, todo pensamiento peligroso que pretenda salir a la superficie. Incluye esta facultad la de no percibir las analogías, de no darse cuenta de los errores de la lógica, de no comprender los razonamientos más sencillos (...) y de sentirse fastidiado e incluso asqueado por todo pensamiento orientado en una dirección herética.»Paracrimen» equivale, pues, a estupidez protectora (George Orwell. 1984).

* * *

No era cuestión de inocencia, de irremediable condicionamiento, y nada más ilustrativo de ello que el efecto producido en los individuos y los beneficios que obtenía por medio de tales instrumentos el Gobierno. Precisamente la insistencia exterior en el relativismo de los términos y de las costumbres proporcionó al régimen una de sus mejores justificaciones.

La unión de contrarios, el uso generalizado del eufemismo y de la mutabilidad permanente tanto de la historia como de la realidad objetiva producían en hablante, oyente, lector, alumnos y profesores una curiosa dualidad mental y expresiva, una escisión que

podría denominarse «esquizofrenia necesaria». La objetividad y la memoria son indispensables en la vida práctica y no desaparecen; sin embargo su funcionamiento debe anularse cada vez que existe contradicción con las consignas.

«negroblanco» (...) tiene dos significados contradictorios. Aplicada a un contrario significa la costumbre de asegurar descaradamente que lo negro es blanco, en contradicción con la realidad de los hechos. Aplicada a un miembro del Partido significa la buena y leal voluntad de afirmar que lo negro es blanco cuando la disciplina del Partido lo exija. Pero también se designa con esa palabra la facultad de creer que lo negro es blanco, más aún, de saber que lo negro es blanco y olvidar que alguna vez se creyó lo contrario (...) «Doble-pensar» significa el poder, la facultad de sostener dos opiniones contradictorias simultáneamente, dos creencias contrarias albergadas a la vez en la mente (...). El gran éxito del Partido es haber logrado un sistema de pensamiento en que tanto la consciencia como la inconsciencia pueden existir simultáneamente (George Orwell. 1984).

Vuelve una frase, compuesta por los profesores chinos de español del Instituto de Lenguas Extranjeras n° 2 de Pekín, que quedará como perfecta muestra de unión de contrarios y suplantación del raciocinio: *No importa que las palabras de los conductores sean ininteligibles para nosotros, porque comprendemos su sentido.*

Fuera de las palabras, no puede olvidarse la estructura de celdillas de vigilancia y autovigilancia en que todos ellos habitaban, la reglamentada canalización de autoridad e informaciones, la capitalización por parte del sistema de sentimientos positivos y negativos, de energía, agresividad, aspiraciones, frustraciones y ansias, los reductos de seguridad como el automatismo memorístico y el apego a la pauta y el modelo, el miedo al error, la necesidad de imitación y de beneplácito. Se obtenía a cambio, con la limitación de la inteligencia y la disolución de la conciencia autónoma, una considerable reducción de la angustia, como el dolor de una amputación que se olvida; se lograba la acogedora integración gregaria que permitía ignorar la vasta mentira de las repeticiones cotidianas.

Veinte años son todo

-No hubo muchas víctimas, en nuestro instituto no hubo, casi, víctimas.

F lleva en España medio año. Su dominio del castellano ha ido subiendo cotas durante varias estancias como becaria en países extranjeros. Ha llegado a Madrid y se ha apresurado a tomar contacto con la antigua profesora que, hace mucho tiempo, cuando ella era la más joven del seminario de español, estuvo en su instituto. Isa la lleva a todas partes, a lo largo y a lo ancho de la geografía peninsular y al corazón de las dulces noches de la ciudad. F absorbe como una esponja, pero no deja escapar nada. Apenas una gota de pasado, ni una palabra de acontecimientos políticos; alusiones dispersas a su infancia y su primera juventud. Isa no puede aprovecharse de su posición de anfitrión, del dominio que le otorga este tutelaje temporal y oficioso.

Hoy, sin especial emoción ni motivo, F ha citado, de pasada, la historia de un muerto.

-Fue por las críticas de la Revolución Cultural, ya sabes. Se suicidó tirándose a un pozo. ¿Lo recuerdas? Donde la caseta de herramientas para el jardín.

-Debieron de ser terribles esas sesiones. ¿Y tú....?

-Yo no hice daño a ninguna persona.

(...)

F lo pasó bien porque se pasa bien en las guerras. Estuvo en los desfiles, agitó el Libro, participó en debates las veinticuatro horas del día y conoció el éxtasis de ser uno con un millón congregado en la plaza de Tien Men, de comulgar con un rostro y unas consignas. Incluso entonces, mientras sus compañeros organizaban autos de fe y comunas, quemaban libros y paseaban herejes, es muy posible que ella no hiciera daño a ninguna persona. Luego, a finales de agosto del 68, el Ejército los retiró de escena. Mientras las hojas del calendario, y el entusiasmo, caían los jóvenes que habían sido estudiantes se encontraron en lugares distantes, cavando, picando, construyendo barracones y dirigiendo a la yunta bajo la vigilancia de soldados que se ocupaban de que no abandonasen el lugar.

Los exguardias rojos pasaron así cinco, diez, quince años, o toda la vida, según influencias y circunstancias, a cientos o miles de kilómetros de su hogar, vivieron a nivel de subsistencia, olvidaron sus estudios, carecieron de relaciones sexuales hasta el tardío matrimonio autorizado y se aparearon en fugaces encuentros con sus cónyuges. Como F. Luego crió sola a su niño. Vio a su marido a veces. Se reunieron más tarde; y se separaron durante años, por motivos de trabajo, cuando en uno u otro caso se les asignaron becas en el extranjero.

- Nos robaron la juventud. Robaron la juventud a nuestra generación.

F ha dicho esto sin mayor énfasis, sin rebelión alguna. Como se habla de terremotos o de alguna crecida del gran río. No se ha rescatado. En ningún momento ha buscado culpables, ni ha justificado el impulso que la llevó a sí misma a participar en campañas y movimientos, secundar acciones, afirmar inquebrantable adhesión a premisas que, con signo opuesto, el Partido hace públicas cada pocos años. A todas asiente. No ha tenido reparos en dejar cada vez lo que por yo se entiende en las manos que lo reclamaban y seguir, cuerpo adelante, sobre la pasajera ondulación de consignas respecto a cuya fuente no posee el menor poder.

Ha viajado. Su hijo único tiene ante sí una brillante carrera. Ella no acaba de entender a los jóvenes: el único ideal que tienen parece ser ganar dinero. El Gobierno ha dicho que hay que ser rico. Un país, dos sistemas. Capitalismo y marxismo. Socialismo de mercado. Está bien.

* * *

No hay mejor lápida que el vasto territorio de los números. Las víctimas, cuando sobrepasan ciertas cifras, lo son mucho menos. Además, cuanto mejor está hecho el archipiélago más carecen de espectacularidad. Sobrevolada en el tiempo y la distancia, la geografía orwell parece simplemente un terreno de peculiar estructura que invita a la descripción social, al análisis teórico y que pertenece a la sobremesa meditativa del sabio, a las veladas del filósofo y al material de que están hechos los seminarios de historia contemporánea. Pero había beneficiarios. Todo no quedaba en la puesta en práctica de ideales de discutible eficacia impulsados por hombres íntegros. La sumisión al futuro, la más implacable e inapelable de las sumisiones, otorgaba ilimitados derechos a un clan

que transmitía las claves de su estructura dentro del círculo de sus fieles. Éstos gozaban de la mayor riqueza: la distinción entre forzosamente iguales, las especiales raciones de seguridad, las ventajas en la vida cotidiana. El régimen saciaba, sobre todo, la más antigua de las pasiones, la motivación bíblica del primer crimen:

si accediera a ese poder, hasta lograría desviar de sus habituales principios al mejor hombre del mundo, ya que, debido a la prosperidad de que goza, en su corazón cobra aliento la soberbia; y la envidia es connatural al hombre desde su origen (...) envidia a los más destacados mientras están en su corte y se hallan con vida, se lleva bien, en cambio, con los ciudadanos de peor ralea (Heródoto. Historia. Libro III).

Suele subestimarse la fuerza de la envidia, su simplicidad irrefutable y el terreno extenso de su arraigo. El manejo del término igualdad, si no se limita a derechos, es un arma letal extraordinaria cuando se trata de segar espigas y cabezas que sobrepasan, tiene garantizadas la buena acogida multitudinaria y la eficacia en motivaciones a corto plazo, siembra de sal pero ofrece el atractivo irresistible de la esterilidad del vecino.

* * *

El Comunismo puro, las máximas del Gran Salto Adelante y las de la Gran Revolución Cultural Proletaria se realizaron rigurosa, exacta y completamente en un lugar cercano bajo el apoyo, guía y responsabilidad directa del Gobierno Chino. El Mañana socialista, la Parusía de Marx y de Lenin fue hoy, y fue en Camboya.

Durante cuatro años Camboya fue probeta de la utopía, escenario de un fenómeno único: allí se llevó a cabo hasta sus últimas consecuencias el experimento del Hombre Nuevo, se hicieron realidad la abolición del dinero, la vuelta al campo y el abandono de las ciudades, el nacionalismo radical y la perfecta xenofobia, el régimen de autarquía, la sociedad sin clases, la desaparición de las élites (excepto, naturalmente, el Partido), la aniquilación de los intelectuales en el sentido literal y etimológico del término, la generalización del trabajo manual, la supresión del individuo, la instauración del igualitarismo. Todos los tópicos en que se ha complacido una supuesta izquierda occidental cómoda, poco amante de análisis y siempre dispuesta a defender paraísos a costa de otros, se hicieron en ese rincón del sudeste asiático realidad. Como ocurrió en la Unión Soviética, en Corea del Norte, en Albania y, por supuesto, en China. Pero el caso de Camboya es único en la concentración de espacio y tiempo y en el rigor del experimento. Los khmeres rojos aislaron su probeta del mundo exterior en abril de 1975, poco antes de la retirada estadounidense y la caída de Saigón. El ejército vietnamita irrumpió en enero de 1979 y se encontró con un genocidio de casi un tercio de la población y la reducción de un país antes abundante en recursos, donde se comía bien y que comenzaba su modernización a un territorio famélico y desolado, sin ciudades, hospitales, escuelas ni carreteras.

* * *

Las ejecuciones siegan continuamente a aquéllos cuya edad los convierte en meros sacos de pensamientos y hábitos indeseables. La cúpula secreta del Angkar experimenta, con las manos totalmente libres y las armas proporcionadas por China, en búsqueda de su futuro paraíso; para ello se vale, siguiendo fielmente las técnicas de la Revolución

Cultural, del segmento de población más manipulable, adolescentes y niños adiestrados y fanatizados en los que el vacío de experiencias y juicio crítico se considera como pureza social y a los que se alecciona en la devoción íntegra al Partido y la ausencia de otros afectos.

El soldado era analfabeto: «Esos libros contienen pensamientos imperialistas.(...) Esta escritura es imperialista» (...) Me di cuenta de que el francés y el inglés eran dos lenguas prohibidas en la nueva Camboya. (...) Incluso los libros escritos en lengua khmer (...), según el soldado, eran reliquias de la cultura feudal. (...) Detestaban a los intelectuales, a los especialistas. Afirmaban que los diplomas eran papel inútil (...) Lo que contaba era el trabajo concreto.(...) Las obras públicas se ejecutaban contra todo sentido común El resultado era lamentable: canales en sentido inverso, diques destruidos por las primeras lluvias. (...) La organización rural de los khmeres rojos estaba calcada del modelo de las comunas populares chinas. La cooperativa era la emanación del pensamiento marxista-leninista.(...) Ningún trabajo era definitivo. De un día a otro el equipo de enfermeros se encontraba cocinando, pescando o cultivando hortalizas. El personal del hospital debía ser polivalente. (...) Todos, hasta los imbéciles notorios, debían dar pruebas de espíritu de iniciativa. (...) Los khmeres rojos empleaban un vocabulario lleno de arcaísmos. Ese lenguaje especial nos había llamado la atención en Chen Kbmán. Como revolucionarios integristas, introducían el igualitarismo en el vocabulario.(...) El tema de la prueba y de la purificación volvía constantemente en los sermones de los cuadros (...) El hombre privado de lazos familiares, de propiedad, de gustos individuales, era bien considerado (...) Se creía otro hombre, pero le habían inyectado una personalidad ficticia. El ignorante, pese a todos los lavados de cerebro, sigue siendo un ignorante. (...) colocado en puestos de mando, podía matar a sus compatriotas sin el menor escrúpulo. (op. cit.)

La reducida extensión y población y las circunstancias de aislamiento hacen del régimen un espécimen químicamente puro del fin justifica los medios y una indiscutible ejemplificación de la teoría del partido único exclusivo representante de los intereses del pueblo y constructor, al precio que los líderes juzguen conveniente, de un futuro de modélica igualdad. En este sentido el Angkar ofrece a la Historia un caso de consecuencia política en la teoría-práctica que recuerda a las realizaciones hitlerianas o a las purgas estalinistas, aunque en el caso de Camboya lo apretado del tiempo hace el ejemplo más visible. El exterminio de un tercio de sus compatriotas, unos dos de los seis millones de habitantes, no es, con resultar abrumador, el principal rasgo de la dictadura de los khmeres rojos. Lo que tipifica estas muertes y hace de ellas un tema de obligada reflexión para la conciencia mundial es la densidad de su terror, la estupidez sublimada en teoría que sirve de base a los antiguos guerrilleros cuando aplican en toda su pureza la supeditación incondicional a las metas propuestas. Dado un fin, que es la consecución de una sociedad nueva, edénica, sin clases, absolutamente igualitaria, desprovista de relaciones de comercio, de trabajo asalariado y de moneda, éste fin justifica cualquier acción. En tal esquema el primer enemigo es el ser humano, por su congénita pluralidad y contradicciones, sometido a sentimientos y a lazos afectivos, a aspiraciones intelectuales y a ambición social. El enemigo será menor cuanto menos persona formada, tal es el caso del niño, y el único ciudadano aceptable para el régimen sería, pues, el inexistente, en el que cabe la proyección de todas las utopías.

PASEOS PEDAGÓGICOS POR PEKÍN, Y ALREDEDORES

Dr. José María Hernández Díaz
e-mail: jmhd@usal.es
Universidad de Salamanca

Pekín, un icono educativo de China

Decir, como un pretencioso cualquiera, que uno ha viajado por China, habiendo tomado contacto apenas con Pekín y alrededores, no deja de ser eso precisamente. Y China es inmensa. Y afirmar que quien escribe conoce los elementos básicos de la educación china, incluso de su sistema escolar, y se cree capaz de comentarlo con algún criterio, no pasaría de ser una grotesca y superficial manera de disimular o embaucar al lector. Nuestras impresiones son de calle, de a pie, modestas, percibidas con ocasión de visitar la ciudad y alrededores durante algunas semanas del verano de 2010. Nada más. Así las trasladamos al papel, con reflexiones de compañía.

Es cierto que Pekín (hoy se denomina a esta megalópolis desde el oficialismo chino, Bei Jíng, en expresiones de tipo político, turístico o cultural) representa el punto principal de las aspiraciones de un ciudadano chino, todavía muy afincado en una sociedad rural, a gran distancia de todo lo que simboliza la gran capital. La sociedad china camina de manera acelerada, y hasta alocada, desde el campo a la ciudad, generando grandes urbes, y abandonando sin piedad un modo de vida campesino que se había convertido en la secular expresión de la China milenaria, con sus tradiciones, formas de vida y de cultura.

Pekín es por ello la mejor expresión de la acelerada, brutal y masiva llegada de millones de chinos desde las provincias, con sus consecuencias sociales y urbanísticas, con tono ambivalente, de polo positivo y de notoria refracción.

La gran capital de China es una de las grandes ciudades de un inmenso país poblado con la friolera de 1340 millones de personas (coincidimos en nuestra estancia con la actualización del censo de población, por lo que son datos actualizados). Cuenta con algo más de 20 millones de habitantes, seguramente mal contados, porque todas las fuentes no oficiales hablan de una amplia población subterránea, no controlada, que se dedica a realizar trabajos de encargo, a precios y salarios irrisorios, y viviendo en condiciones muy precarias.

Pekín es ciudad de enormes contrastes. Es una de las grandes megalópolis más contaminadas e insanas que uno se puede encontrar en el mundo, y nada recomendable para vivir. No puedo olvidar una llegada al aeropuerto, a primera hora de la mañana, en que la niebla contaminante era tan densa y asfixiante, en pleno verano, que se imponía de inmediato el uso del pañuelo protector, en la boca, o la protección de los ojos con gafas que evitasen los picores más punzantes. Hubo días en que no se podía ver el sol, pues la nube contaminante se imponía de manera estática sobre la enorme urbe. El descontrol ecológico respecto a la industria contaminante es obvio, y también parece que el reciente y creciente bienestar de un sector de chinos ha incrementado el parque de automóviles a un ritmo insostenible para la circulación y el medio ambiente. Es cierto que por toda la ciudad, sobre todo en el centro, circulan miles de bicicletas, algunas de motor silencioso, pero parece que van en retirada frente al poderío de los coches privados. Se va triturando a cada instante el tenue equilibrio que hasta hace pocos años, al parecer, existía entre la gran población y los medios de locomoción no contaminantes que prevalecían como medio de transporte.

Pekín sigue siendo ciudad de grandes contradicciones. Algunos de los más bellos jardines que se puedan encontrar en el mundo están a disposición de los usuarios, de toda procedencia social y edad, bien organizados y protegidos, ornamentados y cuidados. Los mares reales de flor de loto que a veces emergen para el visitante convierten a varios de ellos en bellezas postales insustituibles. En ocasiones se dice haber heredado desde las tradiciones imperiales la cultura del jardín y la naturaleza que la cultura de la Ilustración vestía a Europa, y que suscitaba una apasionada dedicación de las familias imperiales chinas al cultivo de la vegetación exótica, al jardín como elemento estético y factor pedagógico y de equilibrio. Muchos de los capítulos y de las narraciones que componen la obra cumbre de la literatura china, «Sueño en el pabellón rojo», escrita por Cao Xueqin en el siglo XVIII, se ambientan en un contexto de sensibilidad cultivada hacia el mundo del jardín, de la armonía, de las flores, de las relaciones entre hombre y naturaleza brusca o elaborada. Y no se duda en reconocer que la pasión de los emperadores tiene mucho que ver con las costumbres observadas o importadas desde el Occidente de la Ilustración. Esta tradición de respeto y aplauso hacia la belleza y la naturaleza es visible y muy querida por la sociedad china. Se palpa.

Por otra parte, esta nueva cultura del jardín al servicio de la comunidad, da la impresión de una toma de posición activa de muchos ciudadanos chinos respecto al valor pedagógico de los jardines. Y no solamente como espectadores pasivos de una vida natural ordenada para la belleza construida, sino de actores muy vivos que entienden que los jardines son lugares de encuentro para la música popular, para encontrarse sin más a practicar piezas musicales corales, o ámbitos para la danza improvisada, para el baile sin complejos. De esa manera a cada instante convierten los jardines en espacios de dulzura y armonía, pero de vida real y encuentro personal.

Pekín sigue siendo un increíble contraste urbanístico. De la cultura cívica tradicional del hutong se está pasando de forma acelerada a la destrucción y sustitución del mismo por las grandes avenidas, y centenares, incluso miles, de rascacielos muy elevados, y de muy bella y moderna arquitectura, con frecuencia sede de las más grandes empresas

multinacionales y bancos. Es cierto que esta geometría de portentosos y coloridos rascacielos pekineses es muy parecida a la de los equivalentes de Shanghai, a los de Chicago y algunos de Nueva York, o los que vemos por televisión que existen en los Emiratos, Bangkok, Kuala Lumpur y otras grandes ciudades emergentes de Asia. Asistimos a un imparable proceso de uniformidad arquitectónica, aunque diferencial en ocasiones, que se asemeja a la homogeneidad dominante en las formas de civilización y formas de vida.

El modelo de convivencia y organización comunitaria de las pequeñas viviendas, concentradas y entornadas por una valle protectora, que representa todavía hoy el hutong, que vendría a ser el equivalente a un barrio de pocos miles de habitantes, con autoorganización de servicios, no deja de ser residual, y casi turístico. Si hasta hace no muchos años Pekín era una ciudad estructurada en centenares de hutongs, hoy solamente quedan algunas decenas de estos espacios rodeados de manera poligonal, con ese sabor popular, humilde casi siempre, donde impera más la miseria y la supervivencia que otra cosa. Como formaban parte de la ciudad clásica, van siendo eliminados y sustituidos por grandes y bellas construcciones, desplazando a los habitantes históricos de los hutongs hacia enormes barrios marginales, conformados por bloques altísimos de viviendas minúsculas, al parecer de baja calidad, literalmente cajas de cerillas. En ellos se aglomeran millones de trabajadores procedentes de provincias del interior campesino, y sus ahora poco numerosas familias, así como otros desplazados de los tradicionales hutongs del centro de la ciudad que van siendo desmantelados y destruidos para que emerjan en poco tiempo nuevos, elegantes y altivos edificios de oficinas de diseño arquitectónico ultramoderno.

Las prácticas de los mercados de todo tipo de productos, muy baratos pero de dudosa calidad muchos de ellos, resultan tan habituales como en cualquier gran ciudad del mundo, combinando los centros especializados, los grandes almacenes, y el pequeño comercio. En todos ellos prevalece la cultura mercantil, decididamente tendente al engaño. Es la escuela de la picaresca, de la vida. La calle Baiwanzhuang se ha convertido en el corazón y espejo de las más competitivas marcas de todo el mundo (la española Zara incluida), y es una especie de Quinta Avenida de Nueva York, emulando en todo su estilo comercial, turístico y ornamental. Hasta los grandes anuncios son los mismos de todo el mundo, pues, por ejemplo, en aquellas semanas coincidía la visita del equipo de fútbol de Barcelona, y las grandes fotografías y proyecciones electrónicas de sus jugadores (Pujol, Iniesta, Xavi, Messi, Piqué, entre otros) ocupaban fachadas enormes de grandes edificios comerciales de esta avenida tan céntrica.

Allí mismo se encuentra una espectacular librería de las Foreign Languages Press, donde pueden encontrarse libros en varias lenguas (inglés y español sobre todo), pues en otras librerías de la ciudad es muy raro encontrar libros que no estén escritos en chino. El nivel lingüístico extranjero de los dependientes y de los ciudadanos normales chinos es muy limitado. Ahora comienza a estar más presente la demanda del aprendizaje del inglés y del español, y no solo por razones turísticas, ante todo comerciales y económicas. En esa arteria tan privativa de la ciudad se encuentra una enorme compañía dedicada a los juguetes, o bien se encuentran restaurantes exclusivos, donde disfruta un sector de nuevos ricos chinos junto a algunos privilegiados turistas, entre otras lindezas gastronómicas, del famoso pato laqueado.

Pero conviene patear otros mercados más populares, como el de la Perla, el enorme mercado de los campesinos, llamado shilihe, (con amplio cupo de bellos y exóticos para nosotros animales de compañía), o el impresionante mercado de antigüedades donde, junto a una gama infinita de objetos tradicionales artesanales, se pueden adquirir útiles pedagógicos (carteles de alfabetización, iconografías educativas, libros, cuadernos y materiales escolares) a precios muy asequibles y baratos. Imprescindible es conocer la llamada Zona de Arte 798, ubicada en las antiguas naves de una fábrica de armas ya desmantelada, y recientemente adaptada para las expresiones artísticas, donde se han ido instalando multitud de artistas de toda clase (fotografía, diseño, pintura, escultura, música y otros géneros), capaces de crear un clima de ruptura con el oficialismo, expresión de la inmensa creatividad, sentimiento y colorido del alma del pueblo chino.

Por no mencionar otras actividades culturales, nos remitimos a las que organiza a cada instante el gran teatro de Pekín, expresión de una arquitectura muy bella y moderna, pero sobre todo de una gran vitalidad en su programación y presencia de las mejores compañías teatrales, musicales, coreografías de China y del mundo. Tener la oportunidad de disfrutar allí mismo de la representación de la ópera de Pekín, con sus peculiares sonidos, danzas y coloridos no deja de ser una fortuna. Tampoco es desdeñable el programa cultural del teatro Liyuan, no lejos del hotel Dong Fang, con circo, recitales y representaciones muy arraigadas en el sentir tradicional de la cultura china.

Otra expresión cultural y deportiva de la nueva ciudad de Pekín que ha emergido a raíz de la celebración de los juegos olímpicos de 2008 son las instalaciones del estadio y del palacio o cubo del agua, maravillosas y modernas expresiones de la arquitectura más innovadora y estética, pero proyectadas en una parte nueva de la capital china. Eso sí, fue preciso barrer y desmantelar literalmente, y sin contemplaciones, varios barrios humildes de la parte entonces exterior. Hoy es una de las zonas más modernas de la ciudad, toda una imagen de modernidad para el mundo y para el conjunto de la sociedad china, que ha convertido la villa olímpica en otro referente obligado de visita turística y de admiración a un tiempo.

Estas son sólo algunas de las lecciones, transidas de contrastes, que el libro abierto de la ciudad de Pekín ofrece al visitante observador, siempre que tenga buena vista, agudeza observadora, maneje un poco de inglés para realizar ciertas consultas al interlocutor, lea todos los días el «China Dayly» para estar informado, o bien en ciertos momentos tenga a mano un buen guía que le ofrezca comentarios de detalle. Otra opción es haber estudiado chino y manejarlo en esa lengua, algo para nosotros por el momento prohibitivo.

Las lecciones de Confucio y el Colegio Imperial

Para un historiador de la educación la visita al templo de Confucio, y en especial al contiguo Colegio Imperial, revestía una particular carga emocional e intelectual. No en vano Confucio, su pensamiento y la formación de los mandarines de la burocracia del emperador es un asunto que forma parte habitual de las explicaciones de Historia de la Educación, está presente en los manuales clásicos de ámbito universal, y recientemente lo pone de manifiesto Guo Qijia en su obra «A history of Chinese educational

thought» (2006). Estamos ante uno de los referentes de la cultura pedagógica y filosófica universal de todos los tiempos, y desde luego era para nosotros una de las visitas obligadas y esperadas de nuestra estancia en el milenario y gran país asiático. Conviene recordar que Confucio es una de las diez personalidades del mundo que la Unesco reconoce de mayor influencia en el pensamiento, la educación y la moral.

Confucio (551-479 a.X.) ha sido la mejor y más duradera expresión del pensamiento tradicional chino, y el educador por excelencia, pero sigue vigente aún en la sociedad china, a pesar de las dualidades y dicotomías, contradicciones sobre todo, que hoy definen una sociedad china volcada hacia un voraz neocapitalismo, regida por una estructura de poder denominada comunista, pero donde se observa que la mayor parte de los ciudadanos practican diferentes expresiones religiosas (budismo, taoísmo, confucianismo, cristianismo, entre otras). La extensa obra escrita de Confucio, sus libros, son conocidos y fácilmente difundidos, y sus reflexiones proverbiales y máximas inundan las prácticas cotidianas de los chinos.

Pero donde con seguridad ha quedado más y mejor impregnado el sistema de valores y las pautas docentes del confucianismo ha sido en el sistema de formación y selección de los funcionarios del emperador, de los mandarines. Y esto es lo que se puede observar a la perfección en las aulas, cátedras, patios, pórticos, bibliotecas, estancias del famosísimo Colegio Imperial de Pekín. Allí permanecen visibles para el lector las lápidas centenarias, incluso milenarias de los mandarines educados y examinados en el Colegio Imperial, al fin premiados, para ejercer su función recaudatoria, política o educativa por todos los rincones del inmenso imperio chino, a lo largo de sus muchas dinastías. En ese fantástico Colegio Imperial por fortuna se han preservado los modelos didácticos utilizados, el valor de los espacios y los ceremoniales, las vestimentas y los utensilios de aprendizaje de la difícil, exótica y casi esotérica escritura del chino mandarín. En aquellas estancias se percibía el olor de los perfumes, incienso y sándalo quemados, pero se sentía sobre todo el aliento de la ciencia milenaria, el paso de un tiempo que modula las conciencias y los aprendizajes instrumentales de los jóvenes aspirantes, de los educandos, generación tras generación, año tras año. El sistema de exámenes de los mandarines permanece bien representado física y espacialmente en el Colegio Imperial, porque fue siempre el lugar de memoria de la clave de la carrera intelectual y administrativa de quienes desean ocupar los puestos más elevados de la administración del emperador. Y saben que desde muy jóvenes, hasta que triunfan, se deben a ese interminable y selecto proceso de competición de uno contra todos. Pensemos que esta ha sido la estructura educativa y administrativa sobre la que se asentaba el poder del emperador, hasta el último de ellos, y desde milenios atrás, sistema mantenido por todas las dinastías que han gobernado el imperio de China.

El pensamiento y los ideales pedagógicos del confucianismo siguen vivos en buena parte de la población china, que no obstante también ha ido abriéndose de forma ecléctica a las pluriformes expresiones confesionales, políticas y filosóficas. De ahí que se observen diferentes devociones y prácticas religiosas en bellos templos budistas, taoístas, en el templo del sol, en iglesias católicas.

Las escuelas primarias que vimos en Pekín resuenan a los modelos escolares occidentales, pues la generalización de la escuela no deja de ser un esnobismo y ruptura del modelo tradicional de cultura elitista dominante, y de la incultura y pobreza de la inmensa mayoría de los chinos durante varias centurias, en realidad milenios, hasta nuestros días. Tuvimos la oportunidad de observar el funcionamiento de la «Beijing first experimental primary school», que había sido creada en los años 1920 por Qigong, muy influenciada por los modelos occidentales entonces vigentes, como eran los de la Escuela Nueva. También visitamos «The high school affiliated to Beijing Normal University», donde se observan pautas exigentes de formación de profesores, con sistemas muy tecnificados de enseñanza y aprendizaje.

En realidad, las muchas universidades privadas existentes en Pekín, y algunas públicas, vienen adoptando pautas de rendimiento que nada tienen que ver con las heredadas de la antigüedad, ni tampoco con las del sistema rígido del marxismo leninismo. Ahí se habla inglés, y se piensa como en la escuela de Chicago o Columbia, y por ello lo humanístico y las ciencias sociales tienen muy poco interés, si lo comparamos con los ascendentes triunfos de las ciencias experimentales y las aplicaciones tecnológicas. Salvemos, en parte, el sistema sanitario y su modelo docente en los hospitales y facultades de medicina, donde se preserva y cultiva el interés por la medicina tradicional china, por el masaje y la acupuntura, pero donde es cierto que se estudia cada día más la medicina occidental.

La familia y la educación tradicional china

El conocido y respetado estilo tradicional de la familia china se asentaba en dos pilares que ahora comienzan a temblar. Por una parte, las filosofías de Confucio, Tao Zeng o Mencio, entre otros, todas ellas inspiradas en las pautas de vida del milenario oriente, apoyaban sin fisuras el valor formativo y ejemplarizante de los mayores, de la ancianidad, la sabiduría de los ancestros y el respeto a las tradiciones familiares. Así sucedía en otras culturas originarias de diferentes continentes, que también hoy se ven cuestionadas por las prácticas de vida y de pensamiento pragmático y utilitario emergente y dominante. Por otra, la sociedad china se va descosiendo con el desmembramiento de la familia rural, las distancias, el viaje, el choque de culturas, formas de producción y de vida. A pesar de todo, en lo profundo de un chino sigue aflorando el peso de la tradición familiar, de los ancestros.

A cambiar acelerada y radicalmente el modelo de familia han contribuido algunas medidas adoptadas por lo gobernantes chinos, para el control de la natalidad y el desbocamiento de la demografía china. Así, una familia que vive en la ciudad no puede tener más de un hijo, y una pareja que vive en el campo solamente puede sostener dos. Los refuerzos negativos para quienes no cumplan tales disposiciones son graves multas, penalizaciones varias y la práctica generalizada del aborto, y todo tipo de medios de contracepción y control de natalidad. Algunos de los resultados añadidos los observamos en la abundancia de adopciones de niños, principalmente de niñas, que se canalizan y negocian desde redes oficiales, no exentas de tenebrosas sospechas.

Este tan restrictivo control demográfico ha modificado de forma profunda la estructura poblacional de China. En la actualidad hay nada menos que 25 millones de varones más que mujeres, y ello se observa en muchas prácticas sociales. La familia prototípica china que pasea por la ciudad, que visita museos, que viaja a la Gran Muralla, que hace vida social, es de tres miembros (el padre, la madre y casi siempre el hijo varón), porque en muy raras ocasiones se observan otros, y en especial otras. Otro ejemplo, lo hemos observado en la entrada a la Ciudad Prohibida, donde se establecen de forma diferenciada la fila de mujeres y de hombres, y resulta que la de varones es más del doble que la de las féminas. Por tanto, y concluyendo este asunto, el modelo de familia ha sido modificado de manera radical y profunda, y hace que el esquema de familia nuclear tradicional china no tenga nada que se le parezca en la actualidad. Lo cual condiciona las pautas educativas que habrían venido sosteniéndose desde milenios atrás.

Todo ello no evita observar la enorme pasión que muestran los padres por sus hijos en los jardines, en el zoo, en los paseos, en los actos musicales y culturales, en todas partes. Pero nos hace reflexionar sobre la posible inversión del modelo de atención y respecto que ha abandonado progresivamente a los mayores para proyectarse más sobre la infancia. En este punto nos parece evidente la occidentalización de la sociedad china, al menos la urbana, y lo que hemos observado en aldeas y poblaciones del entorno de Pekín, cuando hemos salido a explorar el grupo formado por Pablo (el príncipe), Irene (la princesa), el emperador y el resto, en una feliz armonía.

El mauselo de Mao

Si el referente internacional de China es su capital, Pekín, en esta inmensa ciudad la plaza de Tian An Men es punto obligado de visita, y de reflexión, por varios motivos. En ese amplio espacio rectangular se concitan en estratégica ubicación, de una parte, el acceso a los jardines y la puerta exterior de la Ciudad Prohibida del Emperador, la puerta a la antigua ciudad de Pekín, el Gran Palacio del Pueblo, el Museo de Historia de China, y en su centro el mausoleo de Mao.

En una sociedad tan políticamente dirigida y obsesivamente controlada como la china de inicios del siglo XXI nada extraña que el control policial de esta espaciosa plaza, centro neurálgico de la política, de la vida social y del turismo, sea perceptible y obsesivo. Los accesos de los miles de peatones que a cada momento pasan por ella precisan de controles permanentes, los policías de uniforme son numerosos, los que no lo llevan dicen que son muchos más, opiniones reservadas pero fidedignas, y el número de cámaras de vigilancia y grabación, y torres de control no puede ser ni siquiera intuido. Es la perfecta representación del panóptico, para que el ciudadano chino, y el visitante, perciban por doquier la sensación de ser vigilado, dominado y controlado. Hay que aprender a sentirse sometido. Es preciso mostrar el poderío del poder, del estado gendarme, visible o no, pero que se perciba, y ratificar el aprendizaje de la obediencia a la autoridad, que se destila de las prácticas familiares, de la escuela, de la intervención permanente de las juventudes y organizaciones del Partido Comunista Chino, y desde luego de la calle, los medios de comunicación oficial y los espacios controlados de sociabilidad. Es todo un ejemplo de pedagogía disciplinaria de calle, de agora.

Tian An Men sigue siendo un lugar de memoria mítico, para la expresión política oficial, para la disidencia, la cultura y el turismo, para la imagen internacional de China. Por supuesto que de forma especial para los chinos, sus familias, es un espacio simbólico para la educación social, de ratificación de imaginarios, de mitos y de prácticas sociales. Es una especie de lugar de peregrinación cotidiana donde llegan miles de chinos (¡son tantos!) procedentes de provincias a veces lejanas, para tomar su foto de familia ante la entrada de la Ciudad Prohibida y sobre todo ante el Mausoleo de Mao.

Este icono chino y mundial de revoluciones maoístas pretendidas, y casi siempre fracasadas, sigue siendo el emblema oficial del actual Partido Comunista de China, compuesto por millones de inscritos, y tal vez militantes, que han de rendir pleitesía y devoción alguna vez en su vida al triunfador de la revolución de 1949, después de aquella legendaria «larga marcha».

Por cierto, en los alrededores de Pekín, a pocos kilómetros del centro de la gran ciudad se encuentra la Colina Perfumada, y muy próxima a ella, en su falda, se conserva como lugar de veneración, y como museo, la casa que utilizó Mao como cuartel general y como residencia una semana antes de la toma militar de Pekín. Esta villa lleva el nombre de Shuangqing, y popularmente es conocida como villa Mao. Allí se puede observar el mobiliario, la decoración, la estructura de aquella casa de campo incautada a alguna familia pudiente de los años 1940, y desde luego el clima personal e íntimo de un líder político y militar dispuesto a emprender la entrada triunfante en la capital de China. La exposición fotográfica que allí se conserva, y se puede visitar, es todo un ejemplo de la pedagogía de la lucha revolucionaria emprendida desde años atrás, de la larga marcha, con la presencia activa y comprometida de campesinos incorporados a la causa maoísta, con muchas expresiones de esfuerzo, dolor y violencia. Luego, al final, el culto al héroe, los pedestales sostenidos que se le colocan, van desdibujando una acción social, campesina y proletaria que de forma irremediable quedan engullidos por el poderío de un poderoso, jerárquico e inmenso Partido Comunista.

Pero volvamos al mausoleo. Acompañados por el señor Shang desde el hotel Dong Fang, uno de los hoteles clásicos y famosos de Pekín, con larga historia política en sus salones desde la segunda década del siglo XX, aquella mañana nos trasladamos de nuevo a la plaza de Tian An Men, con el objeto de tener la oportunidad de poder entrar a visitar los restos de Mao, pues solamente la visita es posible dos días a la semana.

Aquella fue desde luego una mañana muy especial. Lo primero fue observar una kilométrica y nutrida fila de miles de personas, la inmensa mayoría chinas, de todas las edades, compostura, imagen social, etnias y diferencias. Allí estaban esperando pacientemente personas de apariencia muy humilde, de tez morena y curtida por el sol, de evidentes rasgos campesinos en sus rostros, y otras muchas también de expresiones más urbanas por sus formas de vestir, cámaras en la mano y bolsas comerciales (que antes de entrar debían dejar en pequeñas consignas). Algunas mamas aprovechaban a dar el pecho con naturalidad a sus hijos ante la larga espera. Nuestro madrugón había sido inocente, porque otros miles de chinos habían puesto su planta en la plaza y en la fila mucho antes que nosotros. En especial se podían observar centenares de grupos de personas, con su gorra y bandera diferenciada, que procedían de agrupaciones co-

munistas de los lugares más diferentes y lejanos de China, para rendir homenaje a su icono, al padre de la nueva patria china. Y todo fue esperar y esperar, durante horas, para luego, a golpe de silbato y con presión física, a una velocidad fuera de lugar, tener que acelerar la visita y la llegada al mausoleo, siempre dentro del carril previamente dibujado en el suelo, y supervisados por centenares de policías. Por supuesto que en el interior del monumento se prohíben las fotos y cámaras de grabación, y entre cientos de visitantes sincronizados en la visita se podía oír el vuelo de una mosca, pues el silencio era sepulcral en el interior, en el espacio propio de Mao, sobrecogedor al fin.

Embalsamada, y visible a corta distancia, rodeado su no muy elevado pedestal por un pequeño lago, símbolo de la continuidad de la vida en la cultura china, la figura de Mao queda míticamente realzada, e invita a una profunda reflexión sobre el ser, la vida, la historia, la cultura china y los elementos estéticos y espirituales de todos los pueblos del mundo. Es una visita recomendada, porque es pedagogía vivida, o al menos así lo percibimos nosotros.

Y conviene no olvidar que el mausoleo ha sido ubicado en el eje de la gran plaza de Tian An Men, cerca de la puerta de entrada a la antigua ciudad de Pekín, y a pocos centenares de metros desde el palacio imperial desde donde se publicaban desde siglos y milenios atrás los bandos oficiales del emperador, donde sus voceros daban las buenas y malas noticias, y donde en 1949 Mao proclamó la toma del poder, de todo el inmenso dominio que anunciaba su partido, el inicio de una nueva era para China, y el punto final del último emperador.

LOS ERRORES DEL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Dr. Juan Francisco Martín del Castillo
e-mail: martinica02@eresmas.com
Profesor de Enseñanza Secundaria. Canarias

Una propuesta para mejorar la enseñanza en nuestros centro educativos, sean del tipo que sean e independientemente de su ubicación espacial, pasa por detectar y resolver, aunque a primera vista parezca una quimera, los problemas que a diario se viven en las aulas. Habría mucho que hablar, por supuesto, acerca de lo qué se entiende por problemas y cuáles sus posibles soluciones. Pero, al decir de los informes publicados hasta la fecha, la realidad cotidiana de los docentes se ve constantemente asediada por la latitud presente en las conductas, tanto individuales como colectivas, de parte del alumnado de su atención. Y, por otro lado, sin menoscabo de lo anterior, quizá todo lo contrario, se halla un fenómeno adicional de particular interés y nocividad. Me refiero al paternalismo pedagógico reinante entre aquellos que, en algún momento de sus tareas profesionales, han de tomar decisiones relativas al estado académico, disciplinario, o aun psicológico, de los alumnos. En lo próximo, se intentará, por medio de la reflexión y el contraste oportuno, dar con los criterios que legitiman un rechazo frontal a ambas problemáticas.

El paternalismo como tal no es un problema en tanto en cuanto se emplee con moderación y tiento, es decir, sopesando las ventajas e inconvenientes que un uso continuado puede favorecer o provocar en los comportamientos de los alumnos. Llegado el caso, constituye, quién lo duda, una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la maduración del joven. Nadie excluye de su labor docente, ni por principio ni por estrategia, el recurso a la psicología práctica cuando se desea obtener una respuesta que no siempre encuentra reflejo en las cuartillas de un examen. La enseñanza, como cualquier actividad humana, necesita de un plus emocional que, bien ejercido y mantenido, ayuda a la noble tarea de transmitir conocimientos. No obstante, cuando el paternalismo, en la orilla opuesta a la responsabilidad y el juicio de lo razonable, se convierte en la práctica habitual de los docentes, muy poco se ha de conseguir pese al esfuerzo que pueda invertirse porque, en su origen, el procedimiento está viciado.

Ser paternalista, cuando la situación ni lo exige ni lo justifica, resulta contraproducente, y en el ámbito de la educación, aún más si cabe. Los jóvenes, debido a su edad y

las características psicosociales del momento actual, precisan de unos referentes sólidos y válidos más allá de la experiencia cotidiana. Valores como el esfuerzo, el mérito personal o la persistencia en la sana entrega a los nobles fines (se me vienen ahora a la cabeza, como ejemplos estandarizados, el estudio y la solidaridad, el uno volcado a la intimidad y, el otro, hacia el exterior) requieren de un constante aliento, de una voluntad férrea, para que no caigan en saco roto. Si, en tal tesitura, la persona que, por vocación y desempeño profesional, huye de ellos o, por mejor decir, hace abjuración de tales cometidos, qué habrá de esperarse de una juventud desasistida, al margen de un mínimo de legitimidad social en sus conductas. El profesor debe entender esta importante esfera de su acción pedagógica y, por descontado, la autoridad educativa también debe fomentarla y premiarla.

Desgraciadamente, los últimos treinta años han visto, como sucesivos planeamientos legales, a veces sin garantizar la mínima estabilidad académica, despreciaban o anulaban el valor de la responsabilidad y el mérito. Fuera de la contienda política, sobre la que no haremos pronunciamientos, lo cierto es que la educación en España ha fracasado de manera lamentable en cuanto a la extensión de unos valores que, en generaciones anteriores, eran moneda de uso común. Y no digamos ya del nivel de conocimientos que, en el examen internacional (léase las pruebas PISA), llegan a sonrojar tanto al profesional como al lego en la materia. La saturación pseudopedagógica, el desfile de ilustres voceros sobre el concepto de enseñanza, la desfachatez de unos y otros al fin, ha terminado por hundir al sector en la ignominia, si hacemos comparación con el resto de los países de similar perfil al nuestro. En esta labor de denuncia social, ha destacado el profesor de Matemáticas, Ricardo Moreno Castillo, el cual me honro en conocer. De él, tomaremos prestados algunos alegatos, si bien ello no es óbice para trufarlos con los propios.

La ausencia de una autoridad, en el amplio sentido de la palabra, y con referencia al asunto de que se trata, el paternalismo, degenera en una miríada de inconvenientes y contratiempos. Hace unos años, y por traer a colación un ejemplo personal, evitando la inclusión de terceras personas, tuve oportunidad de presenciar y participar en una sesión evaluativa cuanto menos paradójica, pero, por otra parte, bastante ilustrativa de los males que propicia el susodicho. Un alumno, matriculado en Segundo de Bachillerato, estaba inmerso en una angustiada situación, al menos para él, claro es: había suspendido, en la convocatoria de junio, irremisiblemente la asignatura de *Filosofía II* (ahora, cosas de la fraseología de lo legal, *Historia de la Filosofía*), no obstante tenía calificación positiva en el resto. Moreno Castillo, en su magistral *Panfleto Antipedagógico* y en parecida aventura, se mantuvo firme en el suspenso, aunque era otra época. Yo no corrí la misma suerte: fue tal la presión ejercida sobre el docente, fue de semejante calibre el asedio, tanto personal como académico, que hubo de plegarse a la marea en favor del aprobado. El disgusto personal, porque en lo hondo sabía que mi primera decisión estaba conforme a la rectitud moral, no me hizo bajar la guardia y, así, seguí de cerca la evolución del muchacho. Presentado a la selección de la PAU, el pobre desgraciado no logró superar ni tan siquiera alguna de las materias dadas por óptimas en el boletín de notas entregado tras aquella infausta reunión del equipo educativo. Han leído bien, ni una sola de las materias. ¡Qué bochorno! Luego, hice una reflexión, simulando el proceder argumentativo del joven,

que, en verdad, es intachable desde el punto de vista lógico: “si me han ‘aprobado’ en el centro, si el ogro de Filosofía también me ha ‘aprobado’, si tanto me quieren y me cuidan, como si fuera mi segunda familia, ¿por qué no habrían de hacer lo mismo en la PAU?”. Ahí estuvo su error, el creer que el paternalismo penetra todo el sistema educativo, aparte de la necedad de acceder a unos exámenes sin el obligatorio estudio previo.

El mal paternalista corroe el alma de la persona que lo exhibe y desarticula la conducta del que lo recibe. A fin de cuentas, convierte a los alumnos en seres dependientes, serviles a la autoridad y, en más de un caso, les hurta el bien más preciado del ser humano, la libertad. Ésta, huelga decirlo, hace pareja con la responsabilidad individual, y el efecto del paternalismo lo único que alcanza a conseguir es destrozar ambos extremos de ese perfecto equilibrio. Decía Azaña, en celebrada frase, que “la libertad no da la felicidad, pero nos hace hombres”, y, entonces, ¿qué decir de estas generaciones de adolescentes adocenados en el envolvente paternalismo? Viven en una inconsciente felicidad material, pues disponen de todo aquello que su antojadiza naturaleza precise, sin embargo qué poco han madurado como individuos que aspiran a conquistar la madurez de la edad adulta. Necesitan de normas, de frenos sociales, de un conjunto de valores que les sirvan de paramento en el que auparse y vislumbrar el brillante día de la promesa de libertad plena.

El paternalismo menoscaba las capacidades y el potencial del individuo al hacer innecesarios su concurso. Al que va dirigido, siempre sabrá que jamás habrá de conocerse su genuino talento, puesto que a la mínima dificultad, será llevado en volandas hasta la meta. ¿Y cómo se pretende basar todo un sistema educativo en este error? Pues, así ha sido durante muchos años.

La laxitud toma el relevo en la reflexión, aunque no dista mucho del anterior en balance y disensión del sentido común. Entendemos por tal una multitud de realidades del mundo educativo, aunque, por precisar la diana, se ha de nombrar a la disciplina, o su ausencia, en las aulas. En paralelo al desarrollo del efecto paternalista, como vanguardia de la respuesta pedagógica, corrió el fenómeno del horror a la *autoritas*. Inclusive, y no exagero, mucha gente, fueran docentes o no, se hacía cruces ante el acecho de algo que evocaba tiempos pasados, sumidos en tenebrosas estampas de represión y sofoco de los aires de libertad. En el espacio educativo, esta apuesta por el relajamiento generalizado —convengamos en llamarlo así, por el momento— truncó muchas vocaciones profesionales, despreció con cruel impunidad el derecho a recibir una educación en las debidas condiciones de muchos de nuestros alumnos, redujo la moralidad a la mínima expresión y alertó, pero tardíamente, a los padres de familia. Y, ahora, sí, la ausencia de disciplina, con todas sus letras, ha sido un factor que no sólo ha derivado en alarma social, casi lo de menos, sino que ha devenido en particular losa de la progresión de conocimientos entre los alumnos egresados de las aulas, de sus comportamientos y actitudes y, al fin, muestra palpable del fracaso estrepitoso de una forma de entender la sistemática del aprendizaje y la enseñanza. Lo desagradable del asunto, como docente en activo, es que subsista un sector de volumen respetable, en los confines de la pedagogía, que todavía persista en la defensa de la laxitud en la escuela. Ignoro la línea de sus argumentos, aunque los supongo inverosímiles, como tantas otras veces, al dar co-

bijo a medias verdades y fútiles teorías nacidas en las sesudas mentes de profesores de universidad que estoy por asegurar que en la vida han pisado un aula de Secundaria o Primaria, que, para el caso, lo mismo da.

La laxitud, en este colegio o en aquel instituto, rivaliza en ejemplos vitales con la moral de referencia, y esto hace asomar en el horizonte educativo un enorme peligro: la pérdida de un cimiento ético de responsabilidad entre el alumnado. La perversión a que lleva el relajamiento de actitudes es que, en última instancia, somete los valores propios de la educación, a saber, el mérito, el trabajo, el esfuerzo, la constancia a una exigencia extemporánea, ajena a la dimensión original de la esfera pedagógica. En otras palabras, la laxitud, el defecto disciplinario de la normativa vigente, y la vergonzante falta de voluntad de los que por obligación deberían corregirlo, conjuntamente con el paternalismo, están socavando, y a las pruebas me remito, la educación en España y, por supuesto, en Canarias.

Recensiones

ÁLVARIZ TARDÍO, Manuel y VILLA GARCÍA, Roberto: *El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República*, Madrid, Ediciones Encuentro, 2010.

Los asuntos relativos a la Segunda República española, vigente entre 1931 y 1936, continúan suscitando notable interés en buen número de historiadores e investigadores de muy distinta índole, así también en los medios de comunicación social. Buena prueba de esto son las varias decenas de miles de publicaciones que versan acerca de alguno de los acontecimientos que marcaron las vidas pública y privada del régimen. No obstante lo cual, pocas se desmarcan de lugares comunes y se aventuran en novedosas explicaciones a la luz de nuevos datos.

El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República se desmarca de lo habitual y se sitúa en ese selecto club de publicaciones e investigaciones rigurosas, claras y esclarecedoras, alejadas de ideologías, credos y escuelas, capaces de introducir un poco de orden y sentido a lo acaecido en España durante la década de 1930. Para lo cual lo autores han procurado dar respuesta a algunas cuestiones de vital importancia: ¿qué concepción de la democracia proyectaron los fundadores de la República?, ¿por qué favoreció a quienes propiciaban una política de exclusión y marginó a los moderados?, ¿en qué medida la polarización y la violencia políticas fueron consecuencia de determinadas leyes?, ¿cómo reaccionaron los conservadores y cómo contribuyeron a las lógicas de la exclusión?, ¿qué efectos tuvo el acceso al voto de las mujeres?, ¿hubo una verdadera separación de poderes?, ¿qué papel jugaron las diferentes facciones políticas durante la República?

En definitiva, *El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República* «ofrece una interpretación global de la relación entre partidos, elecciones, movilización y violencia política

durante esta época fundamental de la reciente historia de España».

Verónica Cobano-Delgado Palma

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo y MOLPECERES, Antonio: *Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*. Salamanca, Publicaciones del Instituto Fray Luis de León, 2010.

La trayectoria de una institución escolar particular, cuando se aborda de manera acertada, conduce por la senda de un devenir histórico general, al mismo tiempo que aporta una información que resulta ciertamente valiosa. En la obra que a continuación se reseña, el protagonista es un instituto salmantino nacido a partir del Plan Pidal de 1845, momento de generalización de los Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza, y que todavía hoy desarrolla su labor docente en la capital charra. Su larga andadura le convierte en testigo vivo de momentos histórico-educativos muy diferentes, aspecto que ha sido tenido en cuenta por los autores a la hora de elaborar la obra reseñada.

Raimundo Cuesta y Antonio Molpeceres, vinculados profesionalmente a dicha institución, han realizado un complejo trabajo en el que converge a la perfección la minuciosa investigación histórica con un importante elenco de testimonios orales que enriquecen su contenido. El prolífico trabajo previo realizado por Raimundo Cuesta, autor de numerosos estudios que han ido aportando una significativa información relacionada con campos como la educación secundaria, la enseñanza de la Historia o la didáctica crítica, le convierte en avezado profesional del tema abordado. Por su parte, Antonio Molpeceres ha publicado recientemente algunos artículos relacionados con el apartado que se encarga de redactar en la obra; este es el caso de «Los ecos del pasado en el presente: lo que los alumnos

saben y perciben de la Guerra Civil», editado por la revista *Aula de Innovación Educativa*.

Asimismo, ambos autores formaron parte del equipo de trabajo que asumió la puesta en marcha de una exposición, realizada en el año 2008, sobre el Instituto Fray Luis de León de Salamanca. La misma estuvo acompañada de la edición de *Memoria de la Educación, educación de la memoria (1845-2008): IES Fray Luis de León, un instituto con mucha historia*. Este catálogo de exposición sirvió como antecesor al trabajo referenciado y en él se decía del centro, entre otras muchas cosas, que «el peso de su pasado es motivo de reflexión, lo que permitirá ver cómo cada tiempo tiene su educación y cada educación requiere su tiempo». La larga historia del centro ha sido finalmente rescatada a través de esta publicación.

La obra en cuestión está estructurada en cuatro grandes capítulos, ordenados de manera cronológica, dentro de los cuales se sigue una organización de contenidos similar. En primer lugar se desarrolla una explicación del contexto educativo general del periodo a tratar, incluyendo las reformas que en el ámbito de legislación educativa resultaron más relevantes; en segundo término, se realiza un salto de lo general a lo particular, es decir, se abordan cuestiones propias y particulares del centro escolar en cuestión; A continuación, se ofrece al lector la transcripción de una serie de entrevistas realizadas a sujetos vinculados al instituto en cada una de las etapas históricas diferenciadas; Finalmente, se incluye un álbum de fotos que refuerza visualmente el contenido expuesto, incorporando fotografías de época de los entrevistados, de las instalaciones del instituto, portadas de manuales escolares utilizados, recortes de prensa relacionados, etc.

El primer capítulo lleva por título «Encrucijada de esperanzas y desolación (1931-1944)». En el mismo se desarrolla un análisis histórico-educativo de la etapa republicana, el periodo de la contienda civil y los primeros años del franquismo. A continuación, se desgrena la particular repercusión que los diferentes acontecimientos políticos y educativos tuvieron sobre el instituto. Instalado en un primer momento en las Escuelas Menores de la Universidad de Salamanca y enconsetado por el modelo de educación elitista, eminentemente masculino y sostenido por un reducido cuerpo de docentes, discurren las primeras décadas de funcionamiento de la institución.

Los cambios de emplazamiento, la búsqueda de la mejora en la calidad de las instalaciones, etc. ocupan un lugar destacado en el capítulo.

El segundo apartado, «Entre azules imperiales y tecnócratas Dei (1944-1974)», presenta un conciso recorrido por los distintos momentos y las diversas apariencias que, en relación a la segunda enseñanza, adoptó el franquismo. Un nuevo emplazamiento del centro asombra al lector, pues se traslada a un enclave caracterizado por unas desoladoras y maltrechas instalaciones. Llegados a este punto, los autores aportan una pormenorizada información relativa al alumnado, profesorado, instalaciones y metodología del centro. Las entrevistas y fotografías, de acuerdo al esquema estructural que se mantiene en toda la obra y que ya ha sido mencionado, completan esta sección.

Un tercer capítulo nos conduce por el tema «Mudanzas, transiciones y reformas entre la tecnocracia y la democracia». Un título sugerente que toma la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1975 como punto de partida y continúa con un análisis de los sucesos educativos más destacados en torno al nuevo fenómeno de la educación de masas. Los cambios educativos, reflejados a través del funcionamiento del instituto, cierran el apartado.

La cuarta sección del trabajo está dedicada a «Lo que va de ayer a hoy: recuerdos y expectativas entre dos siglos». Se incorporan aquí los principales hitos políticos acaecidos entre 1982 y 2009, realizando una breve pero precisa contextualización general, y las principales reformas educativas sobrevenidas en dicho periodo. La repercusión de todos estos hechos se analiza posteriormente en el marco concreto del instituto, acompañándolo de dos interesantes entrevistas a una antigua alumna del centro, hoy inmersa en labores políticas salmantinas, y al director del mismo, Antonio Carrascal Lorenzo. Para terminar, el apartado fotográfico incorporado refuerza de un modo excelente el contenido del capítulo.

Cierra la obra el repertorio de fuentes orales –entrevistas a alumnos, docentes y otros responsables– y fuentes escritas. Las segundas dan muestra de un importante trabajo de documentación, para el cual se han empleado fuentes diversas, tales como: prensa, datos estadísticos, memorias de centros, diversos libros de actas o importantes colecciones fotográficas, materiales

no siempre de fácil acceso para el investigador especializado.

Estamos ante una obra que se presenta al lector con una cuidada redacción, un atildado vocabulario y una esmerada edición. Una publicación que da muestra de la historia de un centro educativo de una forma amena pero bien documentada, y que se ha abordado desde un punto de vista crítico, alejada del actual empeño por sacar a la luz sólo las grandes gestas. En la misma se ha sabido engranar de manera acertada unos testimonios orales que aportan una información verdaderamente relevante.

Resulta pues una obra de asequible, agradable y entretenida lectura, que poco a poco anima a seguir conociendo los avatares de un centro que no deja de ser el fiel reflejo de los vaivenes por los que discurrió y discurre la educación española. Por ende, se trata de una nueva y adecuada aportación al campo de la Historia de la Educación y a la línea de investigación dedicada al estudio de las instituciones escolares. Sin duda, atraerá la atención de los miles de alumnos que en dicho centro se formaron, rememorando a través de la misma vivencias de otra época, y también de aquellos que hoy en día habitan sus aulas y a los que, sin lugar a dudas, hay que dar a conocer un pasado que no debe caer en el olvido. Por otra parte, su lectura es recomendable también para aquellos profesionales que dedican sus trabajos a este campo y puede servir como acicate para docentes de otros centros españoles, susceptibles de recibir trabajos similares.

Sara González Gómez

DIESTRO FERNÁNDEZ, Alfonso: *La Dimensión Europea en la Educación: análisis comparado en perspectiva supranacional*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Tesis doctoral, 2011.

El concepto *Dimensión Europea en la Educación* (DEE) se presenta como uno de los más interesantes y relevantes de la política educativa supranacional europea, bien sea ésta emprendida por el Consejo de Europa (COE) o por la Unión Europea (UE). Las incógnitas que han surgido desde su origen, en el marco de la Comunidad Europea, a principios de los setenta, hasta nuestros días, son cuantiosas y considerables. Tal vez las más importantes y a las que pretendemos dar respuesta sean las siguientes: ¿Qué es la DEE?; ¿Por qué existe una gran controversia en relación

con este concepto y cuáles son los factores que lo provocaron?; ¿Qué significa y cómo se integra en el marco político supranacional de estas dos organizaciones?; ¿Cuáles son las implicaciones que tiene la DEE en la política y la pedagogía de los países europeos?

A mediados de los noventa, Raymond Ryba (1995a), uno de los mayores expertos en el análisis y desarrollo de este concepto, publicó uno de sus artículos más destacados bajo el título “*Unidad en la diversidad. El enigma de la dimensión europea en la educación*”. La triste enfermedad del británico y su desaparición pocos años después, unidos a ciertos hechos coyunturales y estructurales en las dos organizaciones políticas en las que había surgido este concepto, provocaron que el *enigma* de la DEE haya perdurado hasta nuestros días y que, cuestiones como las que se acaban de mencionar, sigan sin tener una respuesta clara y concisa. Hemos identificado las claves que pueden ayudarnos en esta tarea investigadora. Estas claves responden a hechos y factores determinantes, que incidieron a lo largo de los años en la idea de la DEE y en su inclusión en la política educativa supranacional europea:

- El disenso sobre el origen y la autoría de la dimensión europea en la educación.

- La controversia, la indefinición y la falta de precisión conceptual de la idea de la dimensión europea en la educación.

- La idiosincrasia propia del enigma de la DEE. Las pistas contradictorias que provocan una mayor confusión en los expertos e investigadores.

- La complejidad de la etimología y la semántica de la dimensión europea cuando se la relaciona con la educación.

- La dimensión europea como paradigma pedagógico del patrimonio y la cultura común europea.

- Dos organismos supranacionales, en un mismo contexto de acción y dos interpretaciones diferentes de un mismo concepto.

En consecuencia, la finalidad de esta tesis es desvelar el enigma de la DEE en el marco de las políticas educativas supranacionales del COE y la UE; el objetivo general se define de la siguiente manera:

Clarificar y comprender el concepto dimensión europea en la educación, como elemento propio de las políticas educativas su-

pranacionales del COE y la UE, intentando aportar argumentos sólidos que permitan concretar su naturaleza, definición, implicaciones político-pedagógicas, límites y posibilidades en el marco político supranacional.

Entendemos que la DEE es el concepto clave de las políticas educativas supranacionales europeas y, también, el más polémico. La búsqueda de nuevas pistas y respuestas aclaratorias, así como la consecución de los objetivos previstos (generales y específicos) en esta tesis, se emprenderá siguiendo la metodología histórico-comparada de investigación, propia de los ámbitos de estudio en los que se integra (Política de la Educación, Historia de la Educación, Educación Comparada y Educación Internacional). El trabajo que aquí se presenta revisa los procesos histórico-políticos de las dos organizaciones que constituyen nuestras unidades de estudio (COE y UE), presta una especial atención a las políticas educativas supranacionales de estas organizaciones y se centra en el concepto DEE, como objeto de estudio y de comparación. En consecuencia, la DEE se convierte en el *tertium comparationis* de la investigación comparada, lo que nos permitirá determinar sus corrientes y tendencias en las instituciones objeto de análisis y compararlas finalmente. De este modo, podrá ofrecerse una visión histórica y prospectiva de la DEE en las dos organizaciones.

La estructura de esta tesis se compone de diferentes partes y capítulos. En el primero se realiza el planteamiento y diseño de la investigación, donde se describen las motivaciones iniciales, el contexto de partida, la descripción del método histórico-comparado, las fuentes y tipos de documentos utilizados, así como el proceso y las fases seguidas en la investigación. Del mismo modo, de estos capítulos se derivarán los parámetros de análisis que conforman el modelo de comparación propuesto. En los dos capítulos siguientes se describen los contextos políticos generales del COE y la UE, que integran y en los que se despliegan las políticas educativas que desarrollan estas dos organizaciones en el espacio europeo, como contextos específicos y naturales en los que se inspira, surge y se lleva a efecto la DEE. De este modo, se describen e interpretan de manera análoga estas dos organizaciones en aras a su posterior comparación, en relación con los parámetros de interés fijados en esta tesis. Estos dos capítulos componen la esencia de los pará-

metros de comparación I y II (contextos institucionales y políticos).

Los capítulos 4, 5 y 6, se centran en el proceso histórico-político que vive la DEE en el marco de las dos organizaciones estudiadas. Inicialmente, se describen ambos procesos de manera diferenciada hasta finales de los ochenta (capítulo 4 dedicado a la DEE en la Comunidad y capítulo 5 dedicado al COE) y, a continuación, se exponen las dos tendencias que siguen cada organización, desde ese momento hasta nuestros días (capítulo 6). En 1991 las dos organizaciones convergen y colaboran en la organización del proceso político que les conduce a la *Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación* (celebrada en Viena), dedicada a la *naturaleza, el contenido y las prácticas de enseñanza de la DEE*. Estos tres capítulos conforman el núcleo esencial de este trabajo de investigación y del que se deriva el parámetro de comparación III (los documentos institucionales dedicados a la DEE).

El séptimo capítulo se centra en la puesta en marcha y el análisis del modelo propuesto de comparación, entre las unidades de estudio y el *tertium comparationis*. En este capítulo se presentan las conclusiones comparadas específicas, delimitando y describiendo los procesos y las tendencias seguidas por cada organización en relación con la DEE. Este proceso de yuxtaposición nos permitirá valorar las convergencias, las divergencias y las complementariedades entre ambas corrientes. En el último capítulo, se exponen las conclusiones generales de la investigación y su prospectiva, donde realizamos una serie de propuestas de integración de la DEE dirigidas al ámbito político y pedagógico en el horizonte futuro. Además, presentamos una concreción final de la definición de DEE, su significado para la política y la pedagogía y los elementos claves que la componen, como respuesta conclusiva al enigma de la DEE y los indicios que lo han causado. Por último, se exponen las líneas de investigación posibles que pueden derivarse de esta tesis doctoral. Asimismo, presentamos una sugerencia de decálogo dirigido a la recuperación e inclusión de la DEE en las políticas educativas supranacionales en el espacio europeo.

José Luis Hernández Huerta

DIESTRO, A.; DE JUANA, A.; y MANSO, J.: *Vanguardias e Innovaciones Pedagógicas*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthemia, 2011.

Esta novedad bibliográfica conforma el segundo número de la colección *Temas y perspectivas de la Educación*. Si bien el primero de sus números aludía a *La Infancia ayer y hoy*, en esta ocasión se centra en ofrecernos diferentes realidades socioeducativas en las que se continúa avanzando e innovando.

La preocupación de la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como sus exigencias de constante mejora y adaptación a los procesos de cambio, están contribuyendo a generar en los jóvenes investigadores un espíritu de creación y adaptaciones pedagógicas a las necesidades demandas por los diferentes espacios educativos.

Por esta razón, la Asociación de Jóvenes Investigadores en Teoría e Historia de la Educación (AJITHE), se ha planteado analizar esta temática desde las diferentes perspectivas que en ellas se dan cita, ofreciéndonos una obra en la que se compilan diferentes aportaciones de educadores, docentes, investigadores... en definitiva, jóvenes preocupados y ocupados en labores propias de las transformaciones socioeducativas.

Para estructurar toda esta información la obra se encuentra distribuida en cuatro grandes bloques de actuación. En primer lugar se atiende a la formación del profesorado; posteriormente realiza una mirada a la educación formal; seguidamente se centra la atención en aquellos escenarios propios de la educación no formal; y, finalmente, aporta la óptica más pura desde la teoría y la historia de la educación.

La formación del profesorado es un aspecto clave en los procesos de convergencia que estamos viviendo en el seno del ámbito universitario. De ahí que el Dr. Ángel De Juanas nos haga reflexionar sobre cuestiones tales como ¿cuáles son los principales retos de la enseñanza superior?; ¿qué ha cambiado en la universidad?; ¿cómo han afectado estos cambios a la función del profesorado?; ¿qué formación recibe el profesorado para adaptarse a este proceso de cambio? Interrogantes que el mismo autor contribuye a su esclarecimiento.

Centrándonos en el análisis de las vanguardias e innovaciones pedagógicas en el ámbito más formal de la educación, se presentan dife-

rentes opciones dentro de la institución educativa que se consideran espacios propios para el desarrollo de nuevas ideas creativas que contribuyan a la optimización del sistema educativo. En este ámbito destaca el trabajo presentado por la Dra. Ana Anчета en el que nos ofrece un gran estudio comparado en lo que atañe a la atención a la primera infancia en la Unión Europea, volviendo a plantearse una cuestión de gran peso ¿quién se queda atrás?

Uno de los ámbitos socioeducativos en los que se está produciendo un mayor avance en cuanto al pensamiento y la acción pedagógica, lo hallamos en la educación no formal; en esta ocasión atenderemos a la formación permanente, la educación de adultos, la formación profesional, las escuelas taller, el trabajo con adolescentes, la actuación socioeducativa con colectivos más desfavorecidos... En esta ocasión, la Dra. Teresa Terrón presenta un excelente trabajo sobre los movimientos migratorios y las mujeres, en el que nos invita a “repensar” el fenómeno de la inmigración.

Cerrando esta publicación, contamos con una serie de aportaciones que nos facilitan la reflexión sobre la innovación pedagógica desde su esencia puramente teórica y desde la perspectiva que nos facilita la historia. De esta manera, el Dr. Hernández Huerta, nos recuerda que los procesos creativos y la necesidad de partir de nuevas ideas es un hecho que ha permanecido vivo en la historia de la pedagogía a lo largo del tiempo, poniéndonos como ejemplo la obra del maestro Celestín Freinet.

Esta publicación favorece la difusión de las inquietudes investigadoras y docentes de diferentes jóvenes del ámbito de la teoría de la educación, la educación comparada, la historia de la educación... de distintas instituciones y ciudades españolas, facilitando un documento de encuentro y creación de conocimiento, contribuyendo a la innovación pedagógica en su sentido más amplio.

Esther Prieto Jiménez

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Casino Obrero de Béjar (1881-2006). Instrucción, moralidad y recreo*. Salamanca, Casino Obrero de Béjar / Ateneo Cultural, 2010.

El Casino Obrero de Béjar, una institución de carácter social, cultural y recreativo, con un dilatado devenir histórico a sus espaldas, se con-

vierte en el objeto de trabajo de esta pormenorizada investigación. Un centro similar en algunos aspectos a otros casinos surgidos por toda la geografía española a finales del siglo XIX -en la España isabelina- y, también, peculiar en otros que le caracterizaron y le caracterizan de un modo particular.

Como breve apunte para el lector menos avezado, Béjar es un municipio salmantino, situado en la falda de una sierra, y con un pasado industrial que marcó definitivamente su evolución en el decurso del tiempo. Allí surgió, a finales del año 1881, un *Círculo Obrero* que pretendía convertirse en la asociación cultural de la burguesía liberal del momento. Se creaba entonces como un lugar de encuentro y de fomento de la cultura, como indica Jean-Louis Guereña en su prólogo a la obra, como un «espacio de sociabilidad popular».

El catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, José María Hernández Díaz, conocedor de primera mano de las actividades de esta institución, ha abordado el estudio de la misma desde el momento de su nacimiento hasta nuestros días. Desde hace años nos tiene acostumbrados a publicaciones, dentro de una extensa nómina que aborda diferentes líneas de investigación del campo de la Historia de la Educación, dedicadas al municipio bejarano o a algunos de sus ilustres ciudadanos. Entre ellas podemos encontrar, por ejemplo, *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX* (1983), *Béjar en los manuales escolares españoles (1838-1936)* (2003), *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo XX* (2004) o *La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos* (2007).

El estudio realizado, acotado en un marco cronológico tan amplio, supone siempre una ardua y complicada tarea para el investigador. Al abordar periodos temporales tan amplios, siempre puede caerse en una escasa profundización y olvidar cuestiones importantes por la magnitud de la obra a desarrollar. Sin embargo, creemos que el autor de este trabajo, veterano y ejercitado en estas empresas, sale airoso y consigue presentar una obra digna de admiración. Los capítulos se dividen y ordenan cronológicamente, sujetos asimismo a una clara lógica histórica, acotándose así los periodos de un modo más asequible.

El primer capítulo se enmarca entre los años 1881-1897 y expone los principales hitos en

el nacimiento del entonces *Círculo Obrero*, las primeras actividades desarrolladas dentro del mismo, la referencia a otros establecimientos bejaranos de recreo así como una muy breve pincelada a la vida local de la época.

En segundo lugar, el autor nos adentra en el salto «De Casino de Obreros a Casino Obrero (1897-1915)»; Y es que las crisis, cambios de denominación y renacimientos no escaparon a la vida del mismo. En este capítulo, nos encontramos con un extenso y minucioso recorrido por las actividades, la vida corporativa, la organización, la localización o algunas curiosidades del *Béjar* de principios de siglo.

El tercer capítulo nos conduce por la senda de los años veinte y, siguiendo el mismo esquema planteado en el apartado anterior, se desgranar las características generales del periodo, la presidencia del centro, la implicación de éste en las iniciativas ciudadanas, el modelo estatutario y la dinámica de aceptación de socios, con el reflejo de la sociedad de la época y el cierre del mismo a las mujeres hasta alcanzar el año 1926, momento en el que sólo se excluirían a las solteras. Dentro de este apartado se dedica también un espacio a la biblioteca, eje cultural de la actividad del *Casino Obrero*, las conferencias impartidas y otras actividades como bailes, conciertos, cine, teatro y otros entretenimientos.

En cuarto lugar, se analiza la vida corporativa, cultural, recreativa y social del *Casino Obrero* durante la Segunda República, periodo durante el cual mantuvo «una actividad ciudadana y pública muy intensa».

El quinto capítulo, muy breve, analiza la vida del *Casino Obrero* durante la cruenta contienda civil española. Béjar se convirtió en objetivo de la represión por el peso de su sector obrero y el arraigo de posturas republicanas y socialistas. Sin embargo, y a pesar de la falta de emplazamientos, la ausencia de personal y la carestía de medios, el *Casino Obrero* de Béjar, a diferencia de otros, no resultó desmantelado ni fueron incautados sus bienes.

En sexto lugar se presentan las «Luces y sombras de la llamada Época dorada del *Casino Obrero* (1939-1964)»; Se realiza un recorrido por la recuperación paulatina de la vida del centro, los espléndidos años cincuenta de un Béjar-modelo a nivel industrial, social y sindical y, en definitiva, se aporta una semblanza de la institución

que, poco a poco, fue consiguiendo un gran esplendor, un sorprendente crecimiento y una oferta cultural capaz de generar una fundamental atracción del ciudadano.

El siguiente capítulo aborda los últimos diez años de la dictadura franquista (1965-1975) en el Casino Obrero, realizando un nuevo repaso de sus órganos de gobierno, socios, hacienda, ubicación y las múltiples actividades que desarrolló en una época de crecimiento y progreso del mismo.

El noveno apartado se dedica al periodo de la transición (1976-1981), que se acota utilizando como cierre el año de celebración del centenario de la institución, y sigue en su análisis el esquema empleado en anteriores capítulos.

El penúltimo capítulo aborda los avatares del Casino Obrero después de la celebración de su centenario y hasta el año 2006; un apartado extenso en el que se tocan los temas generales examinados en todos los capítulos y otra serie de cuestiones tan variadas como un concurso literario y cultural, los ciclos de conferencias, las actuaciones artísticas y teatrales o las nuevas iniciativas que surgen durante este periodo: excursiones y cursos variados.

La publicación se cierra con un último capítulo titulado «El Casino Obrero ante el siglo XXI» a modo de balance final o apartado de conclusiones relativas al alcance de la vida del Casino Obrero de Béjar durante su larga historia así como la obligada comparación con otros centros similares.

Al apartado bibliográfico y de fuentes de hemeroteca y archivo le sigue un importante apéndice documental, de cien páginas, en el que se recoge la transcripción de algunos documentos relevantes, listados pormenorizados de presidentes del Casino Obrero, conferencias, conciertos, exposiciones y otras actividades. En definitiva, un excelente broche final que completa el trabajo presentado en los diez capítulos referenciados.

En esencia, la longevidad de esta institución, estudiada en este trabajo de principio a fin, aporta al lector una clara y precisa panorámica del devenir de los años en esta localidad salmantina y, concretamente, en este centro de «Instrucción, Moralidad y Recreo». El Casino Obrero de Béjar se presenta como un espacio abierto, lugar de reunión y sitio de encuentro de varias genera-

ciones, que ha ido evolucionando al compás de los tiempos e, inevitablemente, ha estado y estará sujeto a los avatares propios de cada momento.

La amplitud del marco temporal, como ya se ha apuntado, ha abierto la posibilidad de nuevas líneas de investigación en torno al estudio de la vida del Casino Obrero de Béjar. No está todo dicho sobre esta institución, hay cuestiones que podrían y deberían estudiarse de un modo detallado y concreto o, al menos, esa es la sensación con la que nos quedamos en relación a algunos periodos. Este es el caso, por ejemplo, de la vida y los avatares del Casino Obrero durante la Guerra Civil, aspecto interesante y que podría dar lugar a un nuevo estudio. Por este motivo, animamos a continuar con un trabajo que resulta alentador y apasionante.

Para finalizar, simplemente añadir que estamos ante un volumen de gran formato que alberga un trabajo riguroso y exhaustivo en sus más de quinientas páginas. El importante elenco de fuentes primarias sobre las que se apoya la narración refuerza su valía y el elevado número de fotografías e imágenes que acompañan el texto fortalece su contenido. La narración resulta muy clara, con un discurrir sencillo y asequible a cualquier tipo de lector. En definitiva, una obra que anima a la lectura, seduce con lo que cuenta y descubre la historia de una vetusta institución de un modo magistral y ameno. Sin duda, cultivará a los socios actuales de este centro, que accederán a más de un siglo de historia de un modo fácil y entretenido, pero resulta también una incuestionable aportación a la Historia de la Educación y de recomendable lectura para aquellos investigadores que dediquen su trabajo al estudio de instituciones al margen del sistema educativo formal.

Sara González Gómez

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.): *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthea, 2011.

La celebración del centenario de la creación por la Junta para Ampliación de Estudios de la Residencia de Estudiantes en Madrid en 1910, y del movimiento de Residencias de Estudiantes y Señoritas en España en años posteriores, es una invitación a reflexionar de nuevo sobre el modelo de universidad de nuestros días,

y en concreto por el modelo de educación y convivencia que suscitan los espacios universitarios, a partir del estudio de influencias reales que procedentes de Reino Unido alcanzan a la universidad española contemporánea. Y al mismo tiempo, el impulso dado a la investigación desde el mundo anglosajón ha resultado finalmente un elemento de motivación y referencia para el proceso de arraigo del modelo investigador en la universidad española. Preguntarse y resolver cuestiones sobre la universidad de nuestros días desde una lectura de los problemas con barniz y referencias inglesas resulta hoy imprescindible.

El impulso a la innovación educativa desde la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio a partir de 1909 es otro motivo añadido al anterior, puesto que el estilo de hacer inglés en la formación de las élites pedagógicas de la España del primer tercio del siglo XX fue siempre un referente para el presente en lo que se refiere al complejo capítulo de la formación de maestros, formación de profesores de educación secundaria y de universidad.

Pero la influencia educativa inglesa no es sólo una problemática que interesa a la educación superior, sino que arranca desde los niveles previos del sistema educativo español, puesto que también se ven interrelacionados e influenciados por diferentes experiencias procedentes del mundo de referencia inglesa. Baste mencionar el modelo de educación de párvulos implantado por Owen y trasladado a España, la introducción en España del sistema del inglés Lancaster en las escuelas primeras en los inicios del siglo XIX, el impulso a una nueva educación secundaria a partir de la influencia del modelo del laborismo inglés de escuela comprensiva en las reformas educativas españolas más recientes.

Hay que asomarse a la influencia de las ciencias de la educación de procedencia anglosajona, al positivismo y empirismo inglés, a los aspectos relativos a los métodos de enseñanza e investigación asentados en el pragmatismo de tradición inglesa. Locke, Spencer y tantos más son referencia obligada en la educación contemporánea, para España e Iberoamérica.

El impacto del estilo deportivo inglés en la educación de elites y en la democratización del deporte en España, en la educación física, es un capítulo no bien estudiado, y sin embargo real. Tanto como la influencia de los emergentes mo-

vimientos juveniles de educación del tiempo libre, de origen inglés, como es el caso del escultismo. Y sin olvidar, porque no es posible, los movimientos culturales derivados de iniciativas de origen inglés, vinculadas al peso histórico de la trayectoria de la revolución industrial, como por ejemplo la extensión universitaria, las universidades populares, el peso educativo de las *trade unions*, el movimiento de la *comprehensive school* y la escuela unificada después de la Segunda Guerra Mundial, entre otros.

La proyección que ha alcanzado el modelo inglés de educación sobre áreas geográficas y culturales tan extensas e importantes como toda Iberoamérica, Portugal y España, obliga a un repaso detenido de una fecunda relación, intercambio e influencia, precisamente para comprender histórica, genéticamente, los procesos educativos del presente. Una revisión histórica y comparada de los problemas educativos contemporáneos resulta cada vez más ineludible.

Tales son, entre otras, las razones que han motivado esta publicación, continuación del ciclo de publicaciones iniciadas hace unos años por José María Hernández Díaz, como son *Cien años de Pedagogía en España* (Valladolid, Ed. Castilla, 2010), *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (Salamanca, Globalia. Ediciones Anthea, 2009); *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)* (Salamanca, Globalia. Ediciones Anthea, 2008), *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)* (Salamanca, Globalia. Ediciones Anthea, 2009).

Álvaro Nieto Ratero

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1939)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Tesis doctoral, 2011.

Los postulados sobre educación de Celestín Freinet, en su empeño de dotar a la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) de un carácter internacional, trascendieron pronto las fronteras francesas. España no fue ajena a tal influencia.

Fueron los vientos de renovación pedagógica propiciados por la II República quienes dieron impulso y alentaron la práctica de las novedosas técnicas educativas provenientes de Francia. A partir de entonces, aquí y allá, diseminadas por la geografía española, a modo de ar-

chipiélago, surgieron escuelas practicantes de las técnicas de la Escuela Moderna. Y, al poco tiempo, se constituyó el movimiento Freinet español, organizado y materializado en torno a la Cooperativa española de la Técnica Freinet.

Al final de su primera época, este movimiento de maestros contó con más de doscientos veinte integrantes. Se editaron más de ciento sesenta y cinco cuadernos escolares elaborados mediante la utilización de la prensa escolar tipo Freinet, y se idearon nuevos materiales escolares adaptados a las exigencias de la Nueva Educación. Aparecieron en revistas especializadas de primera fila varias publicaciones sobre las novedosas técnicas escolares importadas de Francia, y en otoño de 1932 apareció el libro de Herminio Almendros *La Imprenta en la Escuela*. En 1935 vio la luz el primer número del boletín *Colaboración*, órgano de expresión y comunicación del grupo español. Se celebraron dos Congresos de la Imprenta en la Escuela, en Lérida (1934) y Huesca (1935), donde destacaron las exposiciones, montadas con los *libros de vida* realizados por los alumnos, prensas escolares y demás materiales de impresión. Y se proyectó, para julio de 1936, la realización en Manresa de otro Congreso más.

Pero no pudo ser. La guerra civil había comenzado y, con ésta, también lo hicieron los procesos de depuración, los fusilamientos y los exilios. Tales acontecimientos fueron el final de la utopía freinetiana en España.

Son numerosas las publicaciones que abordan uno o varios aspectos de la primera época de la Escuela Moderna francesa en España. Pero, hasta ahora, no se había realizado ningún estudio exhaustivo y de amplio espectro. Existían pequeñas recopilaciones e investigaciones parciales, centradas en las figuras más insignes del movimiento, en las experiencias de alguna escuela o región en particular o en las cuestiones básicas que atañen al origen y el desarrollo de la Cooperativa española de la Técnica Freinet. Además, tales trabajos, en su mayoría, han manejado fuentes ricas en impresiones pero poco precisas y difusas en datos, como son los testimonios de maestros y alumnos.

Una excepción son las investigaciones realizadas por Fernando Jiménez Mier Terán, que, aun siendo las más completas, siguen siendo parciales. Asimismo, estos trabajos, en términos generales, adolecen, en cierto modo, de una

perspectiva reduccionista de lo que fue y significó la influencia del educador francés en España. Esto es así porque se centran, habitualmente, en el estudio de la Cooperativa, en los maestros que la conformaron y en los materiales que elaboraron y que publicitaron. De este modo, constriñen el movimiento Freinet español a la Cooperativa, cuando en realidad la trascendió.

Los propósitos que han motivado la realización de esta Tesis doctoral no son otros que: establecer las vías de entrada de las técnicas de la Escuela Moderna francesa en España, cuándo, cómo y quiénes las importaron; elaborar un elenco de maestros integrantes del movimiento freinetiano español de la década de 1930, señalando los principales datos acerca de la trayectoria profesional y vital de cada uno de ellos, así como su relación con aquél y los cuadernos escolares que impulsó; realizar un perfil académico, sociológico y político o ideológico de los maestros freinetianos que operaron en España durante la II República; establecer cuál fue el itinerario y la difusión de las técnicas Freinet en España, la organización y las actividades del grupo freinetiano, especialmente de la Cooperativa española; descubrir y analizar los cuadernos escolares españoles realizados mediante la aplicación de la imprenta en la escuela; bosquejar la cultura escolar imperante en las escuelas freinetianas españolas; y estudiar la represión franquista de los maestros freinetianos.

Como en toda investigación de carácter histórico, es preciso fijar, delimitar y localizar las fuentes, que en este caso han sido, principalmente, pero no sólo, de archivo. Entre los cuales destacan, por la riqueza de sus fondos documentales: Archivo General de la Administración Civil del Estado (Alcalá de Henares), Archivo Central del Ministerio de Educación (Alcalá de Henares), Archivo de Clases Pasivas del Ministerio de Hacienda (Madrid), Archivo de la Fundación Enric Soler i Godes (Castellón), el Archivo de la Universidad Jaume I (Castellón), el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona, la Biblioteca Rosa Sensat (Barcelona) y el Archivo Personal de Antonio Solans Brandi (Barbastro, Huesca). Otras fuentes han sido las impresas de la época, los libros y artículos publicados por los maestros e inspectores freinetianos en revistas especializadas, como fue la *Revista de Pedagogía*, en boletines provinciales de enseñanza y, fundamentalmente,

en el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*. Así mismo algunos testimonios de antiguos alumnos.

La investigación se ha estructurado en tres capítulos. En el primero de los cuales, que lleva por título «Origen, expansión y represión del movimiento Freinet español (1926-1939)», se ha indagado en las vías de entrada de las técnicas de la Escuela Moderna francesa en España, en los cauces utilizados para la publicidad y difusión de éstas, en el itinerario seguido por la Cooperativa española y el movimiento freinetiano que la alimentaba, en los logros acumulados por éste y aquélla, sus ideas y realizaciones, y en la forma, la extensión y el grado en que afectó a los maestros freinetianos la depuración y otras fórmulas, directas o no, de represión franquista, como fueron la justicia militar y el exilio exterior.

El segundo capítulo, que constituye el grueso del trabajo, se titula «Maestros y escuelas». Se abre con una breve, pero densa, panorámica del conjunto de los datos expuestos, en la que, entre otras cosas, se han bosquejado los perfiles profesional, sociocultural, generacional y político de los maestros, así como la tipología de las escuelas adscritas al movimiento Freinet español. Luego, se presentan varios elencos, de maestros, de inspectores escolares, de colaboradores que no fueron maestros y de escuelas de las que se desconoce el maestro que la regentó. A cada uno de los maestros, inspectores y colaboradores se ha dedicado un epígrafe, en que se han consignado los principales datos biográficos, académicos y profesionales, destacando su relación con el movimiento freinetiano y su actividad en el seno del mismo.

«Ideas y realizaciones». Así se titula el tercer capítulo, dedicado al estudio de los cuadernos escolares. Se inicia con unas notas acerca de las posibilidades, usos y abusos de la imprenta en la escuela, una panorámica de los rasgos comunes y diferenciadores de las publicaciones escolares y un comentario, breve, pero rico en datos, de los exteriores e interiores de los libros de vida hallados hasta el momento. Acto seguido, se expone el análisis detallado de cada colección, haciendo hincapié en los asuntos de mayor relevancia para la Historia de la Educación, como son la actividad escolar, los planteamientos pedagógicos manejados y difundidos, las excursiones escolares y las visitas formativas, el periódico y la técnica en

sí mismos, la correspondencia y los intercambios escolares, cuestiones de política, legislación, ideología y moral y la guerra civil.

A continuación, se han presentado las conclusiones, las fuentes y la bibliografía utilizadas y las tablas y los gráficos. Seguidamente, se ha incluido un anexo, compuesto por cinco tablas, que son síntesis de todos los datos expuestos en la investigación. Finalmente, se adjunta un DVD en el que se recoge el apéndice documental, que consiste en la reproducción de todos los ejemplares de cuadernos escolares examinados en este trabajo.

Alberto Hernando Garreta

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis; SÁNCHEZ BLANCO, Laura; REBORDINOS HERNANDO, Francisco José y CACHAZO VASALLO, Alexia (Eds.): *Historia y Utopía. Estudios y Reflexiones*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthema, 2011.

Posiblemente sea uno de los rasgos definitorios de nuestro tiempo, los albores del siglo XXI, la progresiva degradación, cuando no absoluto extrañamiento, de la imaginación. El Hombre ya no se siente capaz de proponer un mundo mejor, más libre, más justo y más solidario, que trascienda los límites de los horizontes inmediatos. Las comodidades y seguridades ofrecidas por el Estado del Bienestar, al menos en Occidente, han mermado la capacidad de previsión, acción y reacción de los individuos ante los retos que la existencia lanza. El concepto de progreso, al saberse que no es ni exponencial ni gratuito, muy al contrario, ha mutado, pasando a designar lo obvio u otra cosa sustancialmente distinta a la originaria: en una de sus vertientes, suele hacer referencia a un portentoso avance científico o un notable refinamiento de la tecnología, y, en otra de ellas, a un totum revolutum donde reina el relativismo de todo género, el cajón de sastre en el que incluir lo último, lo más in, sin más criterios para su selección que los impuestos por lo que se ha venido a denominar políticamente correct. Los constantes mensajes que auguran un inminente fin del mundo que nunca llega empobrecen, empequeñecen y arrugan a la Humanidad, que olvida las generaciones venideras y, sobre todo, las aún no anunciadas. El aquí y ahora marcan el ritmo vital de individuos, organizaciones y sociedades por entero. Y así, el fu-

turo, paulatinamente, se va desdibujando y la historia, ahora mutable y al servicio del presente, cede ante la memoria.

Son, ciertamente, tiempos de tribulación para utopías, al menos para esas que se distinguen por su nobleza, envergadura, robustez, profundidad y amplitud de miras. No así para sus contrarias, que tienden a proliferar en un clima tal, aprovechando el generalizado letargo –inducido o voluntario– de las células grises del ciudadano medio, cada vez menos exigente consigo mismo y con los demás, tendente a no considerar un futuro allende su existencia, ansioso de certezas y seguridades, habituado a inhibirse en el uso y disfrute de su libertad, renuente, por imposibilidad o cobardía, a proyectarse más allá del tiempo y del espacio.

No obstante lo cual, existen individuos, siempre lo han hecho y lo seguirán haciendo, que, enérgica e infatigablemente, bregan para que utopías de nobles ideales y escrupulosas formas se hagan realidad, que buscan, encuentran y propagan esa chispa adecuada que templá la razón e inflama el valor del Hombre e invita a éste a aventurarse en parajes ignotos, sólo imaginados, tras la promesa de lo imposible y la posibilidad de lo inverosímil.

Este libro, que lleva por título *Historia y Utopía. Estudios y reflexiones*, compuesto por seis trabajos de investigación, tiene la finalidad de arrojar renovada luz sobre ideas, personas y hechos que han propiciado, progresivamente, con periodos de apertura y de cierre, no sin notables riesgos, esfuerzos y sacrificios, la libertad y el progreso de la Humanidad en todos los órdenes de la vida, cuáles han sido las encrucijadas y las trayectorias posibles, qué utopías se han realizado y qué realidades han desvelado utopías miserables, esto es, a fin de cuentas, ahondar en lo que el Hombre, en su infinito afán de ser y de ser más y mejor, ha hecho de sí mismo y de la realidad circundante a través del tiempo y el espacio. Es, asimismo, una apuesta por otra Historia, adaptada a las exigencias de nuestro tiempo, nueva en formas, contenidos y estilos, sencilla y viva, más rica en reflexiones, alejada del «metodismo» académico, pero igual de erudita y rigurosa, respetuosa con los principios de realidad y causalidad, generosa en perspectivas, orientada por la razón y el sentido común y, sobre todo, desvinculada de ideologías, políticas y justicias.

«La democracia en la España del siglo XX: de la intransigencia al pluralismo». Así se titula el primero de los estudios compendiados, debido a Manuel Álvarez Tardío, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Aquél versa acerca del largo y difícil camino recorrido por España durante el siglo XX para lograr, finalmente, en diciembre de 1978, el imperio de la ley, de las libertades públicas y privadas, de los deberes de los ciudadanos para con la res-pública y de las garantías sociales mínimas, materializado todo ello en un sistema democrático de corte liberal, suficientemente amplio como para que todos los actores de la vida pública encuentren y dispongan de su espacio. Para lo cual el autor se ha detenido en dos momentos de inflexión de la historia reciente de España, la II República y la Transición, echando por tierra buena parte de los mitos que, interesadamente, han ido surgiendo en torno a tales períodos.

A continuación, se presenta el estudio del profesor de la Universidad de Salamanca Francisco T. Baciero Ruiz, titulado «Utopías de ayer y de hoy. Posthumanismo y animalismo. ¿Nuevos horizontes utópicos de la Humanidad?». En éste, entre otras cosas, se ha puesto de manifiesto la radical necesidad que el Hombre tiene de trascender lo circunstancial, de pensar-se más allá de tiempos y espacios, es decir, la natural propensión utópica del ser humano. Así, partiendo de la noción moderna de utopía, fuente de inspiración para todas las que llegaron durante la época contemporánea, ha analizado, de forma crítica, dos de las propuestas utópicas actuales, el animalismo y el posthumanismo, que anuncian, en buena medida, el fin del Hombre, ya como especie diferenciada y superior al resto de los animales, ya como forma de vida supeditada a las leyes de la biología; es decir, que el ser humano deja de serlo para convertirse en otra cosa, en apariencia semejante, pero sustancialmente distinta, pasando a gozar de otra condición, situación y papel en el cosmos.

La tercera de las investigaciones, «El trabajo femenino: utopía y realidad social», es de Silvia Medina Quintana, historiadora de la Universidad de Oviedo. En aquella se ha bosquejado las trayectorias seguidas por la mujer encaminadas hacia la conquista, a través del trabajo, de la emancipación social y económica, de lo que es, en buena medida, la colonización de más y

mejores parcelas de libertad en la vida pública y privada. Para lo cual la autora, sirviéndose de textos y otras fuentes de primera mano, ha trazado un recorrido histórico de amplio espectro, iniciándolo en la Antigüedad, haciendo hincapié en la Roma clásica y finalizándolo al filo del siglo XXI, desvelando a su paso las transformaciones estructurales y antropológicas que han propiciado, al término del camino, la progresiva y, en cierto modo, conflictiva incorporación de la mujer al mundo profesional y laboral en condiciones semejantes a las del hombre o, al menos, no tan distantes.

Luego, se presenta el estudio que lleva por título «En torno a los orígenes empíricos de la utopía como mundo al revés. Seguido de un apéndice sobre la etimología del término Co-caingne», debido a la pluma del investigador de la Universidad Carlos III (Madrid, España) Teodoro Crespo Mas. El autor, poniendo de relieve la dimensión mítico-ritual de las utopías y fiestas de inversión antiguas y populares modernas, casi siempre vinculadas a las regiones donde los muertos habitan, ha ahondado en los orígenes primigenios de las utopías, cuyo común denominador fue la consideración de la existencia de otras realidades, de un más allá posible, de mundos al revés donde la felicidad campa por sus respetos, principalmente en forma de abundancia y ausencia de penurias y calamidades. Asimismo, como colofón, se ha lanzado una razonable, sugerente y novedosa hipótesis acerca de la etimología del término Co-caingne, haciéndola derivar de la raíz coq (gallo).

En quinto lugar, el estudio Beatriz Leal Riesco, investigadora que desarrolla su actividad a caballo entre Salamanca (España) y New York (EEUU), titulado «El papel del artista africano actual en la construcción del discurso utópico». En éste se hace un repaso de las principales aportaciones del séptimo arte a la emancipación social, política y cultural de África desde los procesos de descolonización hasta la actualidad. Se indaga en la necesidad de construir una nueva idea del continente, en los actuales discursos, ricos en ideas y variados en contenidos, medios y fines, acerca de aquél que se difunde a través de la gran pantalla, una de las principales vías, a día de hoy, dada la pandemia de analfabetismo que sufre el continente, para la extensión e incremento del acervo cultural autóctono y foráneo.

En definitiva, se presenta a los cineastas africanos como una de las principales y más eficaces correas de distribución de las nuevas tendencias del pensamiento encaminadas a la liberación, dignificación y promoción social, cultural y política de las distintas naciones que conforman África.

El último de trabajos compendiados es obra de la escritora y pensadora Mercedes Rosúa. Este ensayo lleva por título «Historiadores al rescate». Partiendo de la teoría general de las clientelas de la utopía, formulada in extenso por la autora en 2006, ha desvelado parte de la tupida red de clientelismos históricos y de la Historia que, poco a poco, con pasmosa meticulosidad y sin pudor alguno, se ha ido tejiendo en Occidente durante las últimas décadas. Dicho fenómeno, novedoso por sus proporciones, ha derivado en la proliferación, cual plaga de hongos, especialmente en España, de las clases parásitas, esas que, aun sin oficio, mérito, riesgo y capacidad, obtienen pingües privilegios sociales y beneficios económicos, siempre a costa de terceros y a cuenta de los dineros públicos, y que, además, se apropian de sociedad, cultura, educación, verdad, tiempo, espacio, ética y estética, proscribiendo o liquidando a su paso cualesquiera trazas de lo bueno y lo bello construido por el Hombre. Todo lo cual acompañado de un amplio y ambicioso plan de acción para los historiadores, principalmente para los noveles, a través del cual Historia y Utopía serán rescatadas y Futuro, Justicia y Libertad volverán a ser los combustibles que alimenten el motor de la Humanidad: «La utopía –dice Rosúa– será el último, necesario reducto de valores universales, incómodos, no rentables, a la vez imprescindibles e imposibles por su propia naturaleza. Y, como las guerras justas y perdidas, la utopía y su rescate, valdrán, una vez más, la pena».

Alberto Hernando Garreta

PÉREZ MIRANDA, Iván: *El Fin de la Edad de los Héroes. Relaciones de género en la mitología griega*, Editorial Académica Española, Saarbrücken (Alemania), 2011.

Bajo el atrayente título de «El Fin de la Edad de los Héroes. Relaciones de género en la mitología griega», se recoge la edición revisada del Trabajo de Grado de Iván Pérez Miranda en el que, desde una perspectiva comparada y de género, analiza una gran cantidad de material sobre

mitología griega, centrándose en dos linajes heroicos, el Labdácida y el Dardánida que, según los relatos míticos, habrían reinado en Tebas y en Troya respectivamente durante la llamada Edad de los Héroes, que llegaría a su fin precisamente con la destrucción de ambas ciudades tras largas y terribles guerras.

La obra se divide en cuatro capítulos, siendo el primero de ellos de carácter propedéutico, sirviendo de preparación para el desarrollo del presente trabajo así como de la tesis doctoral, que el autor ha desarrollado tras el mismo, y que esperamos sea defendida y publicada en breve. Este primer capítulo expone las motivaciones de la elección del tema, la metodología y las fuentes empleadas, y puede servir como un buen modelo para trabajos de similares características.

El segundo capítulo sirve de contextualización, adelantando alguno de los análisis que desarrollará en los capítulos tres y cuatro que componen el núcleo del trabajo, destinado cada uno de ellos a la historia mítica de las dos ciudades, desde su fundación hasta su destrucción, mostrándose como entre ambas hay paralelismos pero también grandes diferencias, especialmente en las relaciones establecidas entre los sexos.

La obra finaliza con un apartado de conclusiones, en el cual se incide en cómo los mitos eran utilizados como una formidable herramienta de dominación patriarcal que reforzaba de manera muy importante la sumisión de las mujeres y la interiorización de su dependencia. En ellos, criticando algunas teorías sobre matriarcados ancestrales, muy de moda en los últimos tiempos, el autor encuentra, no el rastro de poderosas diosas, sacerdotisas, o reinas matriarcales, sino mujeres sumisas, violentadas física y moralmente por dominadores varones en relatos, considerados verdaderos o verosímiles, que habrían dejado una profunda huella en las mentalidades y en la construcción de los géneros. Todo este complejo análisis debe servir para reflexionar sobre nuestra realidad histórica, en la que, pese a todos los importantes avances, siguen existiendo mecanismos de poder que se valen del uso de textos e imágenes para mantener la sumisión y la interiorización de la dependencia, siendo el sexo uno de los factores de dominación pero al que, del mismo modo que sucede en los mitos, es ne-

cesario añadir otros como la edad, la posición social, la raza, etc.

La reflexión final del trabajo es que existen formas de resistencia a esta sumisión, formas de resistencia que pasan por una educación equitativa, por la construcción entre todos de unos roles de género más justos, y no por ningún tipo de determinismo biologicista ni por los designios de ninguna divinidad, ya sea masculina o femenina.

A las conclusiones sigue el pertinente apartado de fuentes y bibliografía y unos anexos compuestos por un mapa, una tabla de equivalencias de divinidades griegas y romanas, unos cuadros genealógicos muy completos, elaborados por el autor, un índice de imágenes y uno onomástico que puede ser de gran utilidad para manejar el libro, ya que recoge la relación de los personajes mitológicos que aparecen a lo largo del mismo indicando aquellas páginas en las que son mencionados, así como los cuadros genealógicos en los que figuran.

Uno de los mayores aciertos de esta obra, desde nuestro punto de vista, es que logra mantener una visión de conjunto que pone de manifiesto la necesidad de no olvidar la complejidad de la mitología griega, como hacen algunos estudios centrados en personajes concretos y aislados, olvidando la red de relaciones, de similitudes y de oposiciones, en las que estos se insertan.

Es un gran acierto por parte del sello editorial alemán EAE (Editorial Academia Española), llevar a cabo publicaciones como esta que dan difusión a trabajos académicos de calidad, aunque esta difusión pueda verse mermada por el precio, un tanto elevado, de los mismos.

Creemos que es muy positivo que de los trabajos de grado de mayor calidad puedan derivar monografías como la presente, que permite comprender, desde otra perspectiva, relatos clásicos que forman parte de nuestro imaginario, como los de Cadmo y Harmonía, Edipo y la Esfinge, los célebres raptos de Europa y de Ganimedes, o la guerra de Troya, entre otros muchos. La obra presenta un gran interés tanto para los especialistas en la materia, como para aquellos interesados en un primer acercamiento al fascinante mundo de la mitología griega.

José Luis Hernández Huerta

RAMOS RUIZ, Isabel: *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar Llorente (1951-1956)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009.

Afortunadamente, la línea de investigación dedicada a la Historia de las Universidades sigue viva. Así lo atestigua el estudio de la doctora Isabel Ramos Ruiz, que nos desvela una pormenorizada y cuidada radiografía de la institución salmantina del primer quinquenio de la década de los cincuenta.

La Universidad de Salamanca ha sido objeto de estudio por parte de numerosos investigadores en las últimas décadas. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos se refieren a épocas históricas lejanas en el tiempo y son pocos los que se acercan a nuestro pasado más reciente. Por otra parte, los trabajos sobre el franquismo, abordado desde diferentes perspectivas, o sobre cuestiones universitarias de aquella época son ya relativamente abundantes. Pero en numerosas ocasiones, por la magnitud de la empresa, los estudios realizados se han centrado en algún aspecto concreto de todo este entramado, como revela, por ejemplo, el importante elenco de publicaciones dedicadas a la movilización estudiantil durante el franquismo.

En la obra *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar Llorente (1951-1956)*, fruto de una extensísima e interesante Tesis doctoral, la autora realiza un recorrido por las cuestiones más destacadas de la institución salmantina del periodo referido. El viaje que realiza el lector por los seis capítulos que la estructuran, conduce a una visión muy clara y nítida de una situación universitaria local pero, al mismo tiempo, resulta el reflejo de la coyuntura universitaria nacional del momento.

El primer capítulo, a modo de contextualización general, presenta un recorrido por las características generales de la España del franquismo; el pensamiento, la cultura o los planteamientos educativos generales de la etapa franquista así como las condiciones concretas de la universidad española ocupan las primeras páginas de la obra reseñada. A continuación, se adentra en la Salamanca de los años cincuenta y cierra el capítulo con una interesante semblanza biográfica del protagonista en la gestión rectoral: Antonio Tovar Llorente.

El segundo capítulo, «La universidad real versus la universidad deseada. Concepto y misión de la universidad en el pensamiento de Tovar», trata cuestiones como: el problema de la integridad de la ciencia universitaria, el rechazo del comunismo y la presencia eclesiástica o los primeros compases en la reconciliación nacional, apertura y normalización exterior. Quizá el asunto más destacable en este apartado sea la exposición realizada sobre las aspiraciones universitarias que Antonio Tovar Llorente mantuvo durante su dirección del timón rectoral. Su ambición por dotar a Salamanca de un modelo educativo y formativo específico, por acercar la universidad a la ciudad, por abrir sus puertas a la cooperación cultural o por mejorar la enseñanza y la función real de la universidad son algunos de los contenidos que podemos encontrar en estas páginas. Cierra este apartado el epígrafe «Aspectos económicos: la hacienda universitaria». Podría parecer que no es este el lugar más adecuado para situar esta cuestión, sin embargo, sirve como contraposición a la anterior exposición de las pretensiones de Tovar, que chocaron frontalmente, en numerosas ocasiones, con las condiciones económicas reales de la universidad franquista.

El tercer capítulo se adentra en cuestiones relacionadas con el régimen docente de la institución salmantina. Se realiza aquí un escrupuloso recorrido por la estructura, composición y dinámica del cuerpo de catedráticos, atendiendo a aspectos como el lugar de nacimiento, la extracción social, el tipo de acceso a la cátedra y la dedicación a la misma o la movilidad académica de éstos. Se contempla, asimismo, la plantilla de profesores adjuntos y ayudantes y se concluye con un análisis de las retribuciones económicas y la condición social del profesorado universitario.

Un cuarto capítulo aborda «El alumnado universitario en el rectorado de D. Antonio Tovar». Se exponen sus características generales, su distribución por facultades y estudios, la procedencia geográfica y extracción social de los mismos así como otras cuestiones relacionadas con la vida estudiantil durante el franquismo. Se incluyen, además, tres apartados dedicados a becas, colegios mayores y Sindicato Español Universitario en Salamanca.

El quinto apartado analiza el modelo educativo y los programas de enseñanzas de las cua-

tro facultades que en esos momentos funcionan en Salamanca: Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho y Medicina. Se incluyen algunos proyectos especiales que se gestaron durante el rectorado de Tovar así como una serie de consideraciones generales en relación a los logros y los fracasos de la etapa. Cierra este capítulo el epígrafe, «La Universidad fuera de las aulas», donde se reflexiona en torno a las actividades que no eran estrictamente académicas, dedicando una especial atención a las tertulias, como un sistema de educación no formal cultivado por el propio rector.

En el último capítulo de esta obra se incluyen tres epígrafes muy diferentes que se han agrupado bajo el título «Breve referencia a otros aspectos significativos del rectorado de Antonio Tovar». De un modo escueto se alude a las condiciones generales de la investigación, publicaciones, intercambio científico y bibliotecas; obras, construcciones y restauración de edificios; y, finalmente, los dos hitos que marcaron este periodo: la celebración del VII Centenario de la Universidad de Salamanca y los acontecimientos estudiantiles de Madrid en febrero de 1956.

Cierra la obra una reflexión final, a modo de conclusión, sobre lo que este rectorado significó y significa en la historia de la universidad salmantina. Como anexo al trabajo presentado se incluye un extenso apéndice documental en el que se recogen algunos de los documentos más relevantes. Fuentes y bibliografía ponen el punto final a una obra que refleja un importante trabajo de documentación por parte de la autora.

En definitiva, nos encontramos ante un digno trabajo, que ha sabido combinar a la perfección un importante elenco documental y una extensa bibliografía con una redacción sencilla, correcta y cuidada. Todo ello hace de la misma una obra de fácil lectura, de enorme interés para los profesionales dedicados al campo de investigación de Historia de las Universidades y, también, para los historiadores de la educación.

Sara González Gómez

Working Class Hero

As soon as you're born they make you feel small
By giving you no time instead of it all
Till the pain is so big you feel nothing at all
A working class hero is something to be
A working class hero is something to be

They hurt you at home and they hit you at school
They hate you if you're clever and they despise a fool
Till you're so crazy you can't follow their rules
A working class hero is something to be
A working class hero is something to be

When they've tortured and scared you for twenty odd years
Then they expect you to pick a career
When you can't really function you're so full of fear
A working class hero is something to be
A working class hero is something to be

Keep you doped with religion and sex and TV
And you think you're so clever and classless and free
But you're still peasants as far as I can see
A working class hero is something to be
A working class hero is something to be

There's room at the top they are telling you still
But first you must learn how to smile as you kill
If you want to be like the folks on the hill
A working class hero is something to be
A working class hero is something to be

If you want to be a hero, well, just follow me
If you want to be a hero, well, just follow me

John Lennon. *John Lennon/Plastic Ono Band*. 1970.

NORMAS DE COLABORACIÓN PARA LA REVISTA

1. Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: artículos documentados, ensayos o artículos de opinión o reflexión, reseñas, comentarios de películas, poemas, experiencias y proyectos. Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano y francés.
2. La extensión de los artículos documentados no pasará de las dieciséis páginas, la de los artículos de opinión o reflexión no superará las diez páginas, la de las reseñas y comentarios de películas no sobrepasarán las tres páginas, y la de las experiencias y los proyectos las cinco páginas.
3. Los artículos documentados y los ensayos deberán ir acompañados de un resumen, en español o cualquier otro idioma admitido y en inglés, que no supere las 150 palabras y de tres a cinco palabras clave, en ambos idiomas, definitorias del contenido del trabajo. Asimismo se acompañará de título en inglés.
4. Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: jlhuerta@mac.com
5. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente *Times New Roman*, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.
6. Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 5ª ed., 2001, ISBN: 1-55798-791-2).
7. Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución máxima de 300 pixel, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02, o gráfico01.jpg
8. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, teléfono, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar y puesto de trabajo.
9. La dirección y el consejo de redacción revisarán las colaboraciones y las someterán a una evaluación externa. El sistema de evaluación se realizará por «pares ciegos». La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de seis meses. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. La dirección se reserva el derecho de publicación.
10. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
11. *Foro de Educación* no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores en la revista, ni tiene por qué compartirlas necesariamente.

Entidades colaboradoras:

Caja España / Caja Duero

MPA Museo Pedagógico de Aragón

Librería Hydria (Salamanca)

Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE)

Asociación de Jóvenes Historiadores (AJHIS)

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un foro -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se hable alto y claro de educación, cultura y sociedad, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación, cultura y sociedad algo mejor, más libre, más justa y más solidaria.

La finalidad primordial de Foro de Educación es dar la palabra, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras voces que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas.

Foro de Educación se declara libre de gobiernos, partidos políticos, confesiones religiosas, organizaciones, entes y grupos de cualquier género.

Así pues, Foro de Educación es un cauce de expresión y comunicación científica abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos, culturales o sociales pueden tomar la palabra libremente y sin cortapisas.

Caja España 

Caja Duero 