

Nº 11

ISSN: 1698-7799

Monográfico  
Razón y libertad

FORO



Pensamiento, cultura  
y sociedad

Salamanca, 2009

de Educación

*FORO DE EDUCACIÓN*  
*Pensamiento, cultura y sociedad*

**Director:** José Luis Hernández Huerta (Universidad de Salamanca).

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

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

**Consejo de redacción:** Anselmo Calzada Oliveira (Universidad de Salamanca), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla), María Ángeles Daza Muñoz (Instituto de Educación Secundaria Sierra del Valle. Ladrada –Ávila–), Alejandro J. García Montero (Colegio Maristas San José de León), Sara González Gómez (Universidad de Salamanca), Alberto Hernando Garreta (Universidad Pontificia de Salamanca), Brenda Melero Ventola (Universidad de Salamanca), Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide de Sevilla), Gabriel Ramírez Torres (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela) María Teresa Terrón Caro (Universidad Pablo Olavide de Sevilla) y John Albert Tito Añamuro (Universidad Andina. Perú).

**Comité científico:** Dr. José Manuel Alfonso Sánchez (Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca). Dra. Antonella Cagnolati (Profesora Titular. Facoltà di Scienze Della Formazione. Università di Bologna. Bologna. Italia), Dr. Pedro Fernández Falagán (Profesor Titular jubilado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Ferrán Ferrer Juliá (Catedrático de Educación Comparada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España), Dr. José María Hernández Díaz (Catedrático de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca. España), Dra. María José Hidalgo de la Vega (Catedrática de Historia Antigua. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Manuel Joaquim Loureiro (Profesor Titular. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira Interior. Covilhã. Portugal), Dra. Lucía Raynero Morales (Profesora Titular. Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela), Dra. Mercedes Rosúa Delgado (Catedrática de Instituto y escritora. Madrid. España), Dr. Antonio Sánchez Cabaco (Catedrático de Percepción, Atención y Memoria. Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Javier Manuel Valle López (Profesor Titular. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España), Dr. Aurelio Villa Sánchez (Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto. Bilbao. España).

**Documentalista:** Jesús López Lucas y María Luisa Fernández Diez.

**Gabinete de comunicación:** Álvaro Andrés Sánchez, Tomás Criado Muñoz y Ana Alonso Martín.

**Servicios Web:** Rodrigo Santamaría Vicente y Fernando Valle Pérez.

**Portada:** Carlos Martín González.

**Diseño y composición:** José Luis Hernández Huerta.

**Página Web:** [www.forodeeducacion.com](http://www.forodeeducacion.com)

**Correo electrónico para información y colaboraciones:** [jlhuerta@mac.com](mailto:jlhuerta@mac.com)

**Correo electrónico para pedidos e intercambios:** [ivan@usal.es](mailto:ivan@usal.es)

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

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

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

**Edita:** José Luis Hernández Huerta

**Realiza:** Globalia Artes Gráficas.

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

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

37184 VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

**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, Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC y DOAJ*

## Sumario

<b>Editorial. Sapere aude!</b> .....	3
<b>Monográfico. Razón y libertad</b>	
La política de la libertad en la posguerra europea y la transición española a la democracia, <i>Manuel Álvarez Tardío</i> .....	9
¡A mí la Ilustración!, <i>Mercedes Rosúa</i> .....	39
¿Es la Pedagogía una ciencia?, <i>Ricardo Moreno Castillo</i> .....	67
Libertad, razón y educación en J. Ortega y Gasset, <i>Serafín-M. Tabernero del Río</i> .....	85
Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia, <i>Javier B. Seoane C.</i> .....	103
Las vías de fuga del Laberinto: razón y libertad en el pensamiento de Comenio, <i>Antonella Cagnolati</i> .....	123
Fotografía, democracia y (sin)razón: la imagen ante el dolor del otro, <i>Juan Albarrán Diego</i> .....	133
<b>Estudios</b>	
El ideal de Estado y la Justicia en Schmitt y Arendt, <i>Gabriel Alexander Solórzano</i> .....	145
Habermas y la bioética, <i>Javier de la Puente Sánchez</i> .....	167
El primer freinetismo en Extremadura: maestros, escuelas y periódicos (1932-1936), <i>Antonio García Madrid</i> .....	175
Aspectos actitudinales en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), <i>Eliseudo Salvino Gomes</i> .....	195
Nacer de Hombre nacer de Mujer, los nacimientos partenogénicos de las generaciones anteriores a los dioses olímpicos, <i>Verónica Fernández García</i> .....	209
<b>Entrevista</b>	
Charla con Mercedes Rosúa .....	227

## Miscelánea

### Textos para la reflexión y el debate

Mito, género y <i>paideia</i> . Reflexiones desde la Historia Antigua, <i>Iván Pérez Miranda</i> .....	241
¿Qué es la Ilustración?, <i>Emmanuel Kant</i> .....	249
Esau o la actitud de la filosofía ante el comercio, <i>Leszek Kolakowski</i> .....	255

### Notas e informaciones

Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009). Congreso Internacional Iberoamericano. Conclusiones, <i>José María Hernández Díaz</i> .....	259
Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy, <i>José Luis Hernández Huerta, Laura Sánchez Blanco e Iván Pérez Miranda</i> .....	271
El Museo Pedagógico Andaluz como catedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía, <i>Pablo Álvarez Domínguez</i> .....	275
Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia <i>José Manuel Hermosilla Rodríguez</i> .....	287

### Creación literaria

Summertime, el Conejo Blanco y un juego de naipes. Poemas para espantapájaros, <i>Brenda Melero Ventola</i> .....	303
--	-----

<b>Recensiones</b> .....	305
--------------------------	-----

### Normas de colaboración para la revista

# Editorial

## *Sapere aude!*

*Sapere aude!* La vorágine del devenir y el ritmo vertiginoso de la cotidianidad actual, se constituyen elementos adversos a la hora de ejercitar nuestra razón e, incluso, a la postre, la propia libertad, pudiendo llegar a ser complicado encontrar, en medio de tal «actividad», un momento para el ejercicio personal autónomo, incluso para aquellos que dedican el grueso de su tiempo al conocimiento, privándolos de una reflexibilidad necesaria.

Estos que parecen ser rasgos característicos de nuestro tiempo, junto con muchos otros, posibilitan el que, a fin de cuentas, recaigamos en el mismo tópico de aspiraciones en que, desde tiempos pretéritos, se ve inmerso el ser humano, a saber: una tan larga como saludable vida, donde podamos tener aquellas cosas que satisfagan nuestras necesidades e incluso más -muy por encima de éstas- y encontrar algo que nos consuele del terrible hachazo de la muerte.

Tantos menesteres ocupan la rutina popular que hasta estas pretensiones se ven minimizadas y condicionadas a los criterios comunes –incluso para el ocioso-, consensuados y aceptados socialmente, en esa desenfrenada carrera en búsqueda de una pretendida felicidad –olvidando el esfuerzo y la responsabilidad necesaria que conlleva el ser titulares de *Razón y Libertad*- y no cifrando, por tanto, su máxima dicha en su libertad sino en sus fines naturales.

Sin embargo, nuestra reflexión desde la filosofía, «sólo puede admitir todos esos deseos a través de prescripciones tomadas de la razón y, permaneciendo adicta al principio de la libertad, se limita a sostener aquello que el hombre debe y puede hacer; vivir honestamente, no cometer injusticias, mostrarse moderado en el goce y paciente en la enfermedad, ateniéndose sobre todo a la espontaneidad de la Naturaleza; para todo esto no se requiere, claro está, una gran sabiduría, pues en gran medida todo se reduce al hecho de que uno refrene sus inclinaciones y confíe la

batuta a su razón, algo que, sin embargo, no le interesa en absoluto al pueblo por representar un esfuerzo personal» (Kant, I., *El conflicto de las Facultades*, Ak. VII 30).

Tal vez por ello, la filosofía sea tan denostada hoy en día, y *sapere aude!* (¡atrévete a saber!), -lema adoptado por la *Ilustración*- constituya un verdadero atrevimiento, siendo el servirse del propio entendimiento de uno, una tarea para la que se requiera verdaderamente tener valor.

En los últimos meses hemos escuchado en diversos ámbitos la afirmación taxativa de que la *Modernidad* y la *Ilustración* están ampliamente superadas, y que los planteamientos de autores como Descartes o el propio Kant, hace tiempo quedaron obsoletos, más aún, pudiendo llegar a ser incluso perniciosos en una genuina y certera búsqueda del conocimiento, pues de alguna forma «contaminaron» nuestro esquema argumental de forma tendenciosa. Lo más curioso del caso posiblemente sea que tales afirmaciones no han sido efectuadas por autores fuertemente influenciados por la *postmodernidad*, sino por coetáneos que gozan de una mayor perspectiva histórica y parecen haber decidido situarse en un más allá del post-modernismo.

Sin pretender entrar aquí en un debate filosófico sobre los logros o fracasos intelectuales de algunos autores y su determinante trascendencia para la historia de la humanidad, perceptible en nuestros días, simplemente me parece apropiado señalar la actividad de aquellos *freethinkers*, *philosophes*, *Aufklärer*... librepensadores, que en una época en la que reinaba el oscurantismo, vieron en la razón el instrumento apropiado para arrojar algo de luz en medio de una generación depravada y corrupta. No es que haya sido la única, pues bien a la vista está que antes y después, la humanidad, en distintas épocas, parece recaer en similares despropósitos, hasta el punto de parecer renegar de su propia dignidad, apostatando *de facto* de la razón y la libertad, en aras hoy en día de «algo mejor» que englobaría y superaría a estos, a saber, algo tan nimio, efímero y epidérmico como el *wellness*, que apaciguaría fisiológicamente en el mejor de los casos el sistema límbico.

Y es que el ejercicio de la razón y la defensa de la libertad requieren de esfuerzo, disciplina, responsabilidad y actividad personal en un mayor grado que el mero ejercicio físico, soliendo acarrear una suerte de problemas a cuya solución uno, una vez iniciado en el proceso, no puede sustraerse, sin antes no enturbiar su facultad de juzgar, generalmente mediante la alienación. Pero no deja de ser curioso el hecho de que encontrándonos hoy en día con personas tan disciplinadas que se levantan a las 5:00 de la mañana para correr, desayunar de forma adecuada conforme a una dieta sana y equilibrada, enfrentar con diligencia la jornada

laboral, e incluso en algunos casos dedicarse al estudio, etc., parezcan carecer de la voluntad apropiada en el ejercicio de su propia razón, dando cabida de rondón -seguramente sin pretenderlo ni advertirlo- a otros elementos en principio contrarios a sus «valores»; imaginemos cómo puede ser en el resto de los casos, ante las apetencias. Ocurre que el individualismo despersonalizante se presenta en nuestra sociedad actual de forma cada vez más sutil y sibilina.

«Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida, pese a que la Naturaleza nos haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos); y por eso les haya resultado tan fácil a otros el erigirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad. Basta con tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vele por mi alma y haga las veces de mi conciencia moral, a un médico que me prescriba la dieta, etc., para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea» (Kant, I., *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, Ak. VIII 35).

*Sapere aude!* Ciertamente, el camino hacia el conocimiento, el servirse del propio entendimiento, no es tarea fácil, pero es universalizable y necesario.

Pero generalmente, como ya decíamos más arriba, las pretensiones del ser humano suelen quedarse en otra esfera, criticando a los pensadores e, incluso, esperando de ellos el relevo de tal actividad.

«Lo que parlotean ustedes, señores filósofos, ya lo sabía yo por mi cuenta desde hace mucho tiempo; lo que a mí me interesa averiguar de vosotros en vuestra condición de sabios es más bien esto: ¿Cómo podría, aun cuando hubiese vivido como un desalmado, procurarme a última hora un billete de ingreso al reino de los cielos?; ¿cómo podría, aun cuando no tuviese razón, ganar mi proceso?; y ¿cómo podría, aun cuando hubiese usado y abusado a mi antojo de mis fuerzas físicas, seguir estando sano y tener una larga vida? Para eso habéis estudiado y deberíais saber más que cualquiera de nosotros (a quienes calificáis de idiotas), cuya única pretensión es la de tener un buen juicio» (Kant, I., *El conflicto de las Facultades*, Ak. VII 30).

Tener la certeza de una larga y saludable vida, el dinero a buen recaudo y apaciguado el temor ante la muerte, parecen ser las máximas aspiraciones, y los pensadores, aparentemente, no dan respuesta a estas cuestiones. Así pues, no es de extrañar, en una sociedad como la nuestra, la proliferación de leguleyos, usureros, nigromantes y taumaturgos, esperando, por otro lado, la actuación omnipresente y paternalista de un

Estado que resuelva o asuma la responsabilidad de todas o al menos parte de sus insatisfacciones.

A este respecto, la intensa *actividad* racional pareciera ser un inconveniente, pues operativamente parece estar justificada la *pasividad*, o un cierto comportamiento no tan reflexivo, en favor del buen funcionamiento de los aparatos estatales. Mas en una sociedad internacional, con elevados índices de interdependencia, donde los Estados han dejado de ser los únicos protagonistas, ante el ascenso de otros sujetos, donde el individuo juega un papel cada vez más importante, parece deseable que esa actitud de «pasividad pragmática» también quede derogada.

«En algunos asuntos encaminados al interés de la comunidad se hace necesario un cierto automatismo, merced al cual ciertos miembros de la comunidad tienen que comportarse pasivamente para verse orientados por el gobierno hacia fines públicos mediante una unanimidad artificial o, cuando menos, para que no perturben la consecución de tales metas. Desde luego aquí no cabe razonar, sino que uno ha de obedecer. Sin embargo, en cuanto esta parte de la maquinaria sea considerada como miembro de una comunidad global e incluso cosmopolita y, por lo tanto, se considere su condición de alguien instruido que se dirige sensatamente a un público mediante sus escritos, entonces resulta obvio que puede razonar sin afectar con ello a esos asuntos en donde se vea parcialmente concernido como miembro pasivo» (Kant, I., *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, Ak. VIII 37).

Pese a las graves deficiencias que presenta el ámbito educativo en nuestros días, debemos afirmar que tanto los medios como el número de personas que tienen acceso al conocimiento y a algún tipo de educación reglada han aumentado exponencialmente en las últimas décadas. El acceso a un mayor número de información -que no conocimiento- ha hecho posible que el camino hacia el saber sea mejor transitable, pero no por ello carente de dificultades. De hecho, el exceso de información procedente de las más diversas fuentes, ese aumento de la cantidad, suele enturbiar la calidad, siendo determinante, por tanto, la capacidad de juzgar y poseer criterio. Y es que el saber no es la mera acumulación de conocimientos, sino el acceso a alguno de estos, a través del pensar por uno mismo en ejercicio del discernimiento.

Este acto personal e intransferible, deseable para toda persona, posibilita no sólo el acceso a datos, ideas y constructos mentales, sino a la alteridad. Conjugado con los medios socio-tecnológicos y con los fuertes movimientos migratorios que permiten hoy en día el conocimiento en primera persona de la realidad de otro, de otras culturas y formas de entender la realidad, es un perfecto antídoto ante los particularismos y

miedos ante lo extraño y desconocido, que suelen constituir fuente de amenazas, origen del rechazo y la discordia.

«Lo característico de la especie humana, en comparación con la idea de posibles seres racionales en general, es que la Naturaleza ha puesto en ella el germen de la discordia y querido que su propia razón saque de ésta la concordia o, al menos, la constante aproximación a ella, de las cuales la última es en la idea el *fin*, mientras que *de hecho* la primera (la discordia) es en el plan de la Naturaleza el *medio* de una suprema sabiduría para nosotros inescrutable: producir el perfeccionamiento del hombre por medio del progreso de la cultura, aunque sea con más de un sacrificio de las alegrías de la vida» (Kant, I., *Antropología*, Ak. VII 322).

*Sapere aude!* La entrega al perfeccionamiento es una tarea que afecta al hombre en particular como individuo y en general como miembro de una sociedad, ocupando su rol correspondiente en cada una de sus estructuras. Y este perfeccionamiento exige disciplina y esfuerzo desde las edades más tempranas, repercutiendo de forma determinante el ulterior desarrollo, tanto a nivel individual como social; así pues, la educación del niño y la del individuo en la sociedad resultan determinantes en sí mismas y en relación con el progreso de la cultura.

«Si un niño hace en su casa cuanto le viene en gana, se convertirá en un ser despótico, y al topar luego en la sociedad con una resistencia generalizada, a la que no está ni mucho menos acostumbrado, no le será útil a esa sociedad. Los árboles se disciplinan mutuamente en el bosque al buscar el aire que les es necesario para su crecimiento, no junto a los otros, sino por encima de sí, allí donde no encuentran obstáculo alguno, creciendo de ese modo derechos hacia lo alto; por el contrario, un árbol en pleno campo, donde no se ve limitado por ningún otro, crece enteramente atrofiado y luego es demasiado tarde para disciplinarlo. Otro tanto ocurre con el hombre. Si se le disciplina pronto, crecerá derecho con los otros; de no hacerlo a tiempo, será un árbol achaparrado» (Kant, I., *Leciones de ética*, Ak. XXVII 1, 468).

Por tanto, atreverse a pensar por uno mismo es una responsabilidad personal, pero también acarrea una serie de exigencias, en tanto en cuanto la construcción social y del ser humano como especie, convirtiéndose en una vía de doble sentido, que se concreta en cada una de las personas, pero también en cada una de las generaciones que acontecen.

«Hay muchos gérmenes en la humanidad y es tarea nuestra el desplegar proporcionalmente las disposiciones naturales, de manera que el hombre alcance su destino; si bien no son los individuos, sino la especie quien debe alcanzarlo. (...) El género humano debe sacar por sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la

humanidad. Una generación educa a otra. (...) Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso más hacia la perfección de la humanidad» (Kant, I., *Pedagogía*, Ak. IX 441-445).

Así las cosas, desde *Foro de Educación* hemos considerado más que oportuno dedicar el monográfico de este número a *Razón y Libertad*, reivindicando el ejercicio personal de la actividad de pensar por uno mismo y sus determinantes implicaciones como acabamos de esbozar, tarea que ocupó un plano de especial relevancia en la *Ilustración* y cuya tarea está lejos de poder considerarse acabada. A lo largo de los diversos artículos, así como de los estudios, se realizan viajes que involucran el pensamiento de autores distantes en el espacio y en el tiempo –tales como Comenio, Dewey, Schmitt, Ortega...- pero cercanos en cuanto a sus intentos por colaborar con la tarea del conocimiento y la cultura, intentando arrojar algo de luz en la caverna lúgubre, oscura y tenebrosa de la cobarde ignorancia. Un volumen que aborda la *razón* y la *libertad*, en distintos escenarios, desde disciplinas como la historia, la filosofía, la pedagogía, la política... en un ejercicio que consideramos enriquecedor y que intenta reflejar aquello que desde los inicios de nuestra publicación hemos intentado plasmar en cada número: un foro abierto para el debate que engloba «pensamiento, cultura y sociedad,» bajo la enseña siempre en alto: *Sapere aude!* ¡Atrévete a saber! Ten valor para servirte de tu propio entendimiento.

**Alberto Hernando Garreta**  
**José Luis Hernández Huerta**  
(Coordinadores del monográfico)

# Monográfico

## Razón y libertad

### LA POLÍTICA DE LA LIBERTAD EN LA POSGUERRA EUROPEA Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A LA DEMOCRACIA

*Politics of freedom during the European post-WWII era and the Spanish transition to democracy*

Manuel Álvarez Tardío<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El novecientos fue, para Europa, la centuria de la conquista de la democracia y de un indudable progreso social, económico y político. Pero también del totalitarismo, de la revolución, de los campos de concentración y de la gran depresión. En España, como en muchas otras regiones vecinas, la conquista de la democracia fue tardía y problemática, no exenta de una fuerte polarización y un alto grado de violencia política. El siglo XX español también culminó con la conquista de la libertad y la democracia, pero más tarde que en otras partes y tras un camino traumático. Este artículo analiza las bases intelectuales sobre las que se compatibilizaron libertad y participación tras el final de la dictadura de Franco. Se estudia la cultura política de los principales actores y se sostiene que, al igual que en otros contextos de la posguerra europea de los años cuarenta, la política de la libertad estuvo precedida de una aproximación de las culturas políticas de las elites, derivada de un análisis crítico del pasado reciente. El artículo incluye, por tanto, un análisis previo de la política de la libertad, la reconstrucción y el bienestar en la posguerra europea, así como de los fundamentos liberales de las nuevas democracias atlánticas.

**Palabras clave:** Historia política, España, Europa, Siglo XX, Democracia, Liberalismo, Memoria, Transición.

**ABSTRACT:** For (Continental) Europe, the nineteenth-century was the century as far as both the adoption and consolidation of democracy and its distinct unquestionable social, economical and political progress are concerned. In addition, it was equally the century of totalitarianism, revolutions, concentration camps and of the great depression. In Spain, as in many other neighbouring regions, the so-called «conquista» of democracy was rather belated and problematic as well as accompanied by a strong polarisation and a rather high level of political violence. During the twentieth-century Spain aspired to and indeed reached the very same highest values in relation to the *conquista* of both freedom and democracy. However, this process started some time later than in most other regions of western continental Europe after a perhaps rather traumatic experience. This article analyses the intellectual basis/origin/ramifications of the concepts

---

<sup>1</sup> Profesor Titular de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos. Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Correo electrónico: manuel.tardio@urjc.es.

of freedom and participation as adopted (and adapted) after the era of General Franco's dictatorship. In addition, this article will examine the political culture of the main actors and it will be asserted that, equally as in distinct other contexts during the European post-WWII forties, the policy of freedom was preceded by an approximation of the cultural policies of the elites, which were distilled out of a critical analysis of the recent past. This article, therefore, includes not only a previous analysis of the politics/policy of freedom, the reconstruction and the social welfare during the European post-WWII period, but an analysis also of the fundamental liberal roots of the so-called new Atlantic democracies.

**Key words:** Political History, Spain, XX Century, Democracy, Liberalism, Memory, Transition.

**Fecha de recepción:** 19-V-2009

**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

La Historia no siempre planea sobre el presente como nos gustaría. Se piensa, y se tienen razones para ello, que el relato que se difunde sobre el pasado –especialmente en las escuelas e institutos, pero no sólo- puede fortalecer o debilitar las creencias e ideas que hacen que los individuos se sientan parte de una sociedad con pasado y futuros propios. Pero la Historia no es un sirviente disciplinado y dócil que se pliegue fácilmente a los propósitos de quien se acerca ella. No es como la memoria; va asociada a individuos y a sus memorias, pero no depende de la forma en que una persona concreta vivió un suceso y procesó la información sobre el mismo. La memoria sólo es posible cuando se ha vivido en primera persona una experiencia y se produce luego un relato, siempre subjetivo, sobre el que se añaden una mezcla indeterminada de recuerdos y recreaciones que van cambiando con el paso del tiempo. En la memoria, el sujeto crea y reconstruye a su antojo. La Historia, sin embargo, es mucho más que una memoria, es el resultado de la información derivada de muchas memorias y de tantas otras huellas del pasado, información que, una vez analizada y elaborada, permite construir un relato riguroso y contrastable sobre lo que sucedió. La Historia, frente a la memoria, es resultado de una elaboración científica y, por tanto, sujeta a la valoración de una comunidad de investigadores. La memoria, como ha señalado un autor, «no se investiga, sólo se recupera»; la Historia, sin embargo, está sujeta a la vigilancia de la razón y no tiene porque ser, como la memoria, «consoladora y terapéutica». Nada tiene que ver el trabajo de un historiador con esa otra tarea individual que consiste en modificar «los recuerdos personales para que se ajusten a los deseos del presente», tarea legítima, pero frecuentemente «tóxica, a la que casi todos somos proclives»<sup>2</sup>. Salvo que se trate de conocimiento impuesto en el marco de un régimen autoritario, la Historia es indomable. Bastará un nuevo análisis riguroso de las huellas del pasado para que alguien sea capaz de llamar la atención sobre

<sup>2</sup> Antonio Muñoz Molina, «Notas escépticas de un republicano», *El País*, 24-4-2006.

un aspecto que hasta entonces había pasado desapercibido o había sido minusvalorado, formulando una interpretación que puede poner en serios apuros algunos de los supuestos hasta entonces indiscutidos. Al fin y al cabo, como señalara Popper, los resultados científicos son «relativos», en el sentido de que «proceden de cierta etapa del desarrollo científico susceptible de ser superada con el progreso científico». Eso no significa que «*la verdad sea relativa*», sino que la mayoría de esos resultados «tienen el carácter de hipótesis, es decir, juicios en los cuales la evidencia no es concluyente y que, por consiguiente, pueden estar sujetos a revisión en cualquier momento»<sup>3</sup>.

En el ejercicio de la Historia no vale, como ha señalado Todorov, la mentira piadosa ni lo «moralmente correcto». A diferencia del político y del que aspira a crear opinión en el espacio público, el historiador tiene obligaciones morales. El político actúa para influir en sus ciudadanos; no está obligado a mentir pero puede tomar la decisión de ocultar una parte de la realidad. Sin embargo, «quien dice historia dice sacrilegio». La «historia desacraliza el espacio público, profana, en sentido estricto, todos los objetos de culto; en el otro extremo de la idolatría, participa, por su propio proyecto, en ese ‘descanto del mundo’ del que hablaba Max Weber considerándolo como una característica esencial de la modernidad»<sup>4</sup>.

Con esas características, es comprensible que en el ámbito de la política la Historia sea siempre un compañero de viaje incómodo, una caja de sorpresas de la que pueden salir conocimientos que pongan en peligro creencias firmemente asentadas. Sin embargo, la vida política necesita de la Historia; o mejor dicho, los que de ella participan necesitan disponer de un relato más o menos preciso y homogéneo sobre el pasado. Lo requieren quienes compiten por el poder, en la medida en que sus señas de identidad ideológicas suelen definirse, positiva o negativamente, con relación a una interpretación del pasado. Aspiran a dirigir unas instituciones cuya evolución se inserta en ese pasado al que ellos han dado forma y del que se derivan sus propuestas de gestión y reforma. La manera en que perciben y analizan el funcionamiento de la sociedad y de las instituciones está directamente relacionada con las conclusiones que han extraído previamente acerca de lo ocurrido en el pasado.

Pero si la Historia produce relatos provisionales que aspiran a explicar la complejidad y no a ocultarla, difícilmente puede ser un socio agradable para quienes actúan en la vida pública. El político prefiere un relato del pasado más seguro, algo que pueda ser transmitido con facilidad dentro de la comunidad ideológica y que resulte comprensible sin una incursión procesal por los terrenos de la ciencia histórica. Y lo obtiene mediante eso que

---

<sup>3</sup> Popper (1994: 389).

<sup>4</sup> Todorov (2002: 241).

puede llamarse *memoria de partido o de grupo*, es decir, una visión del pasado desprovista de los filtros que aplica el historiador en su trabajo, construida con memorias particulares y aspectos puntuales del pasado que se ajustan a las preferencias del contexto y de la ideología. Como ha señalado Koselleck, en el terreno de «la identidad y la memoria colectiva» todo depende «de predicciones lingüísticas de hablantes impregnados de ideología».<sup>5</sup> La línea que separa la Historia de esas memorias de grupo es bastante nítida, pero quienes se mueven en el espacio de lo público y producen discursos para competir por el poder y convencer de las bondades propias y resaltar los defectos del adversario, no siempre la tienen clara. Procuran, de hecho, que se confunda; su objetivo no es admitir la complejidad que se deriva siempre del conocimiento histórico, sino lograr que su memoria de grupo sea aceptada y respaldada por las instituciones. El terreno de la «memoria colectiva», como ha señalado Novick, es el del relato ahistórico, en la medida en que no pretende, como la Historia, comprender la complejidad y alejarse del pasado para verlo «desde múltiples perspectivas», aceptando «las ambigüedades, incluyendo las morales, de las motivaciones y comportamientos de sus protagonistas»<sup>6</sup>.

En democracia, la competencia por el poder y la expectativa de alternancia dificultan la consolidación de una memoria de partido como memoria pública hegemónica. Pero la tentación de ir en ese camino siempre existe y la educación que se suministra en las aulas de la enseñanza pública es un objeto codiciado por todos los políticos para hacer de las memorias de partido el esqueleto de una nueva memoria oficial respaldada por el Estado. El control de las instituciones permite, además, utilizar otros recursos públicos con esa misma finalidad y promover actividades de divulgación histórica más afines a la ideología de quienes gobiernan.

¿Significa todo esto que los poderes públicos deberían renunciar a cualquier papel que implicara la promoción de una memoria pública? La respuesta es afirmativa si por memoria pública se entiende la conversión de la memoria de un grupo o partido en una memoria impuesta y hegemónica. Sin embargo, los gobiernos tienen mucho que hacer con relación al pasado.

<sup>5</sup> Añade: «Y mi posición personal en este tema es muy estricta en contra de la memoria colectiva, puesto que estuve sometido a la memoria colectiva de la época nazi durante doce años de mi vida. Me desagradaba cualquier memoria colectiva porque sé que la memoria real es independiente de la llamada ‘memoria colectiva’, y mi posición al respecto es que mi memoria depende de mis experiencias, y nada más.» En una entrevista publicada en *Revista de Libros*, n.º 112, abril 2006, p. 6.

<sup>6</sup> Citado en Núñez Florencio (2008: 18). Del autor véase Novick (2001). Sobre la «memoria colectiva» y sus usos públicos son imprescindibles, entre otros, Nora (1992) –véase la presentación en el tomo I: «Entre Mémoire et Histoire»– y Ricoeur (2003). Para el caso español es interesante Juliá (2004 y 2007).

En realidad, los consensos básicos sobre los que se levantan las reglas constitucionales de una democracia están contruidos sobre algunos acuerdos básicos acerca del pasado. La democracia liberal es un sistema de elecciones competidas y alternancia pacífica que se asienta sobre unas reglas del juego que no son impugnadas por ningún grupo político relevante. Si la legitimidad de esas reglas del juego es mayor cuanto menor es el rechazo que suscitan entre los principales jugadores, cabe suponer que un mínimo común denominador acerca del pasado puede favorecer consensos más amplios y reglas de juego más sólidas. Por lo tanto, los poderes públicos que resultan elegidos para gobernar con esas reglas del juego y que son percibidos por la opinión como legítimos, tienen en sus manos desarrollar políticas que no socaven esos mínimos comunes sobre el pasado, lo que puede llamarse una conciencia histórica compartida. Pero no se trata, en ningún caso, de una memoria común. No debe perderse de vista que la fortaleza de esos mínimos es directamente proporcional a la calidad de los mecanismos que garantizan el pluralismo en una sociedad democrática. Por eso, no puede ser una conciencia nacida de la uniformidad sino de la aceptación de las diferencias y de la promoción del debate sin «máscaras» como algo saludable para la convivencia y positivo para la libertad. Es siempre mejor, como dice Koselleck, «aceptar que la memoria está dividida... que inventarse una memoria única, de una sola pieza»<sup>7</sup>.

### Supuestos comunes de una posguerra

Algunos de los supuestos básicos sobre los que se edificaron las democracias europeas de posguerra, tras la derrota del nazismo, estaban basados en una determinada manera de mirar al pasado más reciente, en una conciencia histórica compartida por las elites. Así, la asignación de nuevas funciones al Estado tras la Segunda Guerra Mundial fue producto de un estado de opinión muy particular, directamente relacionado con la experiencia previa del período de entreguerras. Crisis económica, desempleo, inflación y quiebras bancarias habían sido el pan nuestro de cada día en muchos países occidentales durante las dos décadas transcurridas entre la firma de los tratados de paz en 1919 y la invasión nazi de Polonia. El recuerdo de esa experiencia contribuyó a forjar una conciencia muy extendida sobre la relación entre crisis del capitalismo, desorden social, violencia política y quiebra de las democracias. El propio Wiston Churchill, en un famoso discurso pronunciado en 1946, admitía que la estabilidad de las democracias iba a depender de la capacidad de los europeos para forjar una nueva estructura que aportara «paz, seguridad y libertad»<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Revista de Libros*, nº 112, abril 2006, p. 7.

<sup>8</sup> 19 de septiembre de 1946, «*Los Estados Unidos de Europa*», discurso en la Universidad de Zurich, Churchill (2005: 462).

Hoy sabemos que el ascenso del fascismo no fue resultado simplemente de la gran depresión. Algunos países fuertemente golpeados por el paro y la debacle industrial no vieran crecer en su interior la amenaza fascista. Además, la debilidad de los nuevos regímenes liberal-democráticos de la Europa de entreguerras no se derivó solamente de los problemas económicos, sino que tuvo mucho que ver con otras circunstancias, tales como: la reordenación territorial posterior a la guerra, el nacionalismo extremo, el auge de un conservadurismo corporativista y antiparlamentario, la debilidad de los cimientos liberales sobre los que se ensayaron en muchos casos las nuevas reglas de la democracia, o la presencia y el activismo de las izquierdas revolucionarias, proclives a considerar las libertades civiles y la participación democrática como instrumentos de dominación de clase y, por tanto, como simples medios en el camino a un nuevo orden político, social y económico<sup>9</sup>.

Sin embargo, tras la derrota del nazismo y la consolidación de una gran dictadura comunista al otro lado de telón de acero, en las democracias occidentales primó la consideración de que la destrucción de la democracia y el terror que había asolado a los europeos en la década de los treinta, se debía en buena medida a la incapacidad de los parlamentos y los gobiernos democráticos para hacer frente a la crisis económica y mejorar las condiciones de vida de los más humildes<sup>10</sup>. Una de las bases del consenso político de posguerra fue, de este modo, la idea de que la consolidación y estabilidad de las democracias liberales pasaba por impedir que las instituciones representativas volvieran a ser sinónimo de fragmentación partidista y parálisis legislativa<sup>11</sup>. Para poder perdurar frente al desafío comunista, las democracias occidentales tenían que ser más activas en la promoción del bienestar de sus ciudadanos, dando un paso más allá del reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, y utilizando la fuerza coactiva del Estado para imponer políticas de redistribución de la renta. Se trataba, así, de promocionar el crecimiento de las clases medias y sufragar con dinero público algunos servicios fundamentales como la sanidad, la seguridad social y la educación. La libertad volvería a ser un principio supremo del ordenamiento constitu-

<sup>9</sup> Sobre el fascismo véase Linz (2008), Payne (1982), Mosse (1999), Nolte (1994), Gentile (1996 y 2005). Para la quiebra de las democracias en entreguerras Linz y Stepan (1978), además de los diferentes textos recogidos en Cabrera, Juliá y Martín Aceña (1991).

<sup>10</sup> Tras la guerra, como ha apuntado Mazower (2001: 229), la evolución de la opinión a favor de una mayor intervención del Estado descansaba en «el recuerdo de la crisis del capitalismo entre las dos guerras, el prestigio que el sistema soviético había logrado en la lucha contra el nazismo así como la impresión producida por los controles y el racionamiento de la época bélica de que la intervención del Estado podría incrementar la *imparcialidad* social».

<sup>11</sup> Con relación a ese tema, una comparación resumida de las Constituciones europeas de posguerra en Guillaume, «La reconstrucción de la democracia liberal y el Estado del bienestar», trabajo recogido en Berstein (1998: 745ss.)

cional de la Europa occidental, pero se había llegado a la conclusión de que era necesario combinarla con el valor de la seguridad. La combinación no quería decir, sin embargo, subordinación. El propio Beveridge, en el famoso informe elaborado por la Comisión de los Comunes elegida en junio de 1941 a iniciativa del diputado y ministro sin cartera, Arthur Greenwood, advertía en uno de los principios-guía del documento, que la nueva seguridad social debía ser fruto de la cooperación entre el Estado y los particulares, pero que el Estado debía cuidarse de no «sofocar el incentivo, la oportunidad y la responsabilidad». No en vano, la misma Comisión concluía que sus «propuestas» preservaban «absolutamente todas las libertades fundamentales», pues éstas eran «más preciosas que el propio pleno empleo»<sup>12</sup>. El contramodelo era una imagen de entreguerras como período caracterizado por la incapacidad de los Estados democráticos de plantear una solución con la que hacer frente al dilema entre revolución y contrarrevolución. Ahora tocaba combinar libertad y seguridad en dosis suficientemente importantes como para que el Estado pudiera incrementar considerablemente su gasto público y sus políticas sociales, poniendo orden al sistema de seguros anterior a la guerra y mejorando la eficiencia de la intervención pública, sin por ello caer en una centralización o burocratización que, como decía el mismo Beveridge, era incompatible con el funcionamiento del mercado. «La aceptación de esta nueva responsabilidad del Estado, concluía el informe de la citada comisión, (...) marca la línea que debemos cruzar para pasar de la vieja Gran Bretaña del desempleo masivo, la envidia y el miedo a la nueva Gran Bretaña de las oportunidades y los servicios para todos»<sup>13</sup>. Algunos han llamado a eso la «era de Keynes»<sup>14</sup>. Pero más allá de las connotaciones de política económica, lo relevante fue la aproximación entre socialdemocracia y democracia cristiana sobre la creencia compartida de que no debía repetirse la experiencia de entreguerras. Probablemente era una lectura parcial de esa experiencia, pero era operativa porque servía para poner en marcha una modificación radical de la política democrática. Era, además, clave para hacer frente al riesgo de infiltración de la alternativa comunista en las democracias europeas de posguerra. Más todavía si frente a ellas se había alzado victorioso un régimen como el soviético, que presumía de haber hecho frente al fascismo con las armas de la planificación y que, gracias a su control sobre buena parte del continente europeo, tenía una fuerza de irradiación que llegaba hasta las izquierdas europeas<sup>15</sup>.

Tras el pacto keynesiano había algo más importante que un acuerdo sobre política económica. Era decisivo el consenso político entre conserva-

---

<sup>12</sup> Beveridge (1989a: 6 y 1989b: 58).

<sup>13</sup> Beveridge (1989b: 51).

<sup>14</sup> Tortella (2000: 251ss).

<sup>15</sup> Furet (1996) y Judt (2007).

dores y socialistas para renunciar mutuamente a algunos presupuestos previos. Si los primeros hacían suyo un programa ambicioso de reformas que permitiera al Estado aumentar sus recursos y su capacidad de intervenir en terrenos como el de las relaciones laborales, los segundos renunciaban al discurso revolucionario y, suprimiendo la ambigüedad con que habían apoyado la idea de democracia representativa, se comprometían a compaginar la defensa de sus ideales en el marco del Estado de derecho. En una afirmación que difícilmente podía haberse hecho diez años antes, el socialdemócrata Karl Schiller, un reformista del SPD, afirmó que el «Estado del bienestar y una economía de mercado dinámica [eran] mutuamente indispensables»<sup>16</sup>. El contexto aportó muchos elementos que contribuyeron a forjar ese acercamiento. Pero lo decisivo, desde el punto de vista ideológico, fue la aproximación a un espacio de reglas compartidas que todos daban por válidas para arbitrar la competencia electoral y hacer posible el cambio de gobierno. El consenso de posguerra fue, de este modo, un acuerdo alcanzado gracias a un cierto ejercicio de autocrítica: los socialdemócratas con relación al comunismo y a las actitudes revolucionarias del pasado; y los conservadores respecto de su resistencia a aceptar las implicaciones sociales de la gestión democrática y el pluralismo de valores<sup>17</sup>. Las democracias de la Alianza Atlántica se asentaron sobre bases inequívocamente liberales, en el sentido más político del liberalismo, es decir, asegurando el imperio de la ley, fijando garantías constitucionales para las libertades fundamentales y estableciendo mecanismos para evitar una concentración excesiva de poder en un solo ámbito del Estado. Pero algunos supuestos cardinales del liberalismo en su acepción económica se vieron lesionados por el acuerdo de promover el bienestar y la reforma social profunda haciendo uso de un Estado más poderoso y menos limitado por la interpretación ortodoxa de los derechos de propiedad. No en todos los sitios ni de la misma forma, pero incluso en Estados como el británico, que hasta 1914 había sido el paladín del liberalismo, se adoptaron medidas que suponían algo más que la intervención asistencial, esto es, la idea del Estado como empresario<sup>18</sup>. Veinte años después, a finales

<sup>16</sup> Citado en Mazower (2001: 332). «Es cierto que la socialdemocracia seguía prometiendo que se alcanzarían los ideales socialistas en un capitalismo domesticado, formulando una promesa fruto de la presión que ejercía su ala izquierda. Pero se trataba sin duda (y como el tiempo demostraría) de pura retórica. El resultado final es que fue muy oportuno el desarrollo de una acción política ceñida al modelo keynesiano.» Montoro (2000:140). Para la evolución de los conservadores véase Winock (1999: 451ss), Mayeur (1980: 161ss), Ball (1995: 96ss) y Willetts (2005: 169 ss).

<sup>17</sup> Las bases de la política del consenso en la posguerra están bien explicadas en Vinen (2001: 433 ss).

<sup>18</sup> La fe en el Estado se tradujo en un auge de la planificación, uno de los rasgos distintivos de la política económica de posguerra. Eso, como ha señalado Judt (2006: 113-114), «reflejaba

de la década de los sesenta, ninguno de los Estados de las democracias europeas tenían nada que ver con los de antaño ni por la fiscalidad sobre la que descansaban, ni por su participación en los PIB nacionales, ni por su presupuesto, ni por la población a la que daban empleo directamente, ni por sus políticas sociales.

Pero la consolidación de la democracia al oeste del muro de Berlín no tuvo que ver sólo con la expansión del *Welfare State*. Eso pudo ser una condición necesaria pero no suficiente. El grado de intervención de los Estados y de extensión del sector público varió sustancialmente de una nación a otra. Sin embargo, lo que no varió tanto fue el cemento ideológico sobre el que descansaron las democracias de posguerra, el mismo que les permitió afrontar la competencia con el totalitarismo soviético con una indiscutible superioridad moral, aunque algunos no quisieran darse cuenta hasta la década de los setenta. El bienestar no tenía por qué llegar de la mano de la democracia, pero lo hizo. Ahora bien, lo que aseguró la calidad y longevidad de las democracias iba más allá de una cuestión de Estado y redistribución. Tenía que ver con una segunda lectura del tiempo anterior a la guerra contra Hitler, una lectura que no se conformaba con atribuir la responsabilidad por el desastre solamente a la crisis económica y a la respuesta tímida y torpe de las democracias. Partía del supuesto de que la libertad no había arraigado con fuerza en suelo europeo después de 1918 por culpa del divorcio entre constitucionalismo liberal y democracia. Explicaba, con razón, que la participación democrática se había extendido sin que se hubiera asentado de forma paralela una cultura política que hiciera del respeto de unas reglas de juego compartidas el valor esencial del sistema. Así, el acceso de nuevos sectores de población al derecho al voto no había contribuido a fortalecer la libertad individual porque había sido un voto movilizado por ideologías antiliberales que no perseguían consolidar el Estado de derecho sino debilitarlo para que dejara paso a un nuevo tipo de Estado y de partido hegemónico. Las masas habían empezado a participar en política en medio de una competencia entre modelos de sociedad que eran excluyentes. La fragmentación partidista de la sociedad, la poca agilidad de los parlamentos clásicos, la inestabilidad de los gobiernos... habían sido aprovechadas por los partidarios de superar el liberalismo. Además, durante los años veinte y treinta muchas sociedades europeas se habían iniciado en la nueva política de masas sin haber forjado previamente un marco constitucional suficientemente fle-

---

muy bien una fundada opinión, fortalecida por la experiencia de la guerra, de que en ausencia de otras instancias de regulación o distribución, sólo el Estado podía ahora actuar como barrera entre el individuo y la pobreza. (...) Existía una gran fe en la capacidad (y no sólo el deber) del Gobierno para resolver problemas a gran escala movilizando y destinando personas y recursos a fines útiles para la colectividad.» Sobre la planificación es significativo el caso francés; véase Gildea (2002: 97) para las políticas de Pierre Mendès France, primero, y Jean Monnet, después.

xible y consensuado como para facilitar la competencia democrática leal<sup>19</sup>. En realidad, la cuestión de la lealtad se había convertido en la esencia del éxito o el fracaso de las democracias de entreguerras. Quienes protagonizaron los consensos básicos después de 1945 comprendieron que en el período anterior la competencia democrática había fragmentado a algunas sociedades europeas no sobre programas de gestión sino sobre modelos de sociedad. Y había ocurrido así porque en esos casos, aquellos que habían tenido éxito en la nueva movilización y propaganda de masas tenían objetivos que iban más allá del liberalismo, que suponían, en la práctica, su destrucción.

Uno de los intelectuales de la posguerra que mejor captó esa disociación entre liberalismo y democracia, y comprendió los riesgos que conllevaba no tomar buena nota de ella a la hora de forjar las nuevas democracias, fue el francés Raymond Aron. No fue el único, pero sí de los primeros en la Europa continental que analizaron con mayor rigor ese aspecto, evitando, mucho antes que otros, dejarse seducir por la ilusión comunista. Además, a diferencia de quienes como Hayek vieron peligro para la libertad en el desarrollo de los nuevos Estados del bienestar, Aron mantuvo una actitud más flexible en esa materia para volcarse en exclusiva en la necesidad de conciliar democracia y liberalismo político y demostrar la condición superior de esa conciliación frente al comunismo<sup>20</sup>.

Tanto Aron como Hayek captaron muy bien algo que otros muchos intelectuales del siglo XX no advirtieron, aunque sólo había que leer a los grandes representantes del liberalismo clásico, desde John Locke o el barón de Montesquieu hasta John Stuart Mill, para caer en la cuenta. Los dos, siguiendo en buena medida la división establecida por Benjamín Constant entre la libertad de los antiguos y la libertad de los modernos, defendieron la democracia representativa frente a la directa, pero sobre todo comprendieron que la participación democrática no aseguraba por sí misma la libertad individual. La democracia, escribiría Hayek, se refiere a la «manera de determinar lo que será la ley», pero el hecho de que la ley sea determinada por la mayoría, algo conveniente, no implica la «necesaria bondad» de todo

<sup>19</sup> Linz (1978), García Sebastiani y Del Rey Reguillo (2008).

<sup>20</sup> Aron dijo lo siguiente en un curso impartido en 1952 en la ENA: «la democracia política, parece, a la larga, incompatible con el liberalismo económico. El mayor error de los liberales, creo, es haber pensado que el liberalismo político y el económico irían a la par. Opino que el liberalismo político –si se define como tal el sistema electoral parlamentario de competencia por el ejercicio del poder– lleva, de manera casi fatal, a un sistema de economía en parte dirigida y en parte socialista. Pienso que si en la época moderna se quisiera realizar un sistema económico liberal tal como lo desean Von Hayek o Jacques Rueff, sería necesaria la dictadura política.» Recogido luego en Aron (1999: 151). La postura del austriaco en su texto clásico editado en 1944, *Camino de servidumbre*; véase Hayek (1995).

lo que la mayoría sancione<sup>21</sup>. Hijos de una época en la que el acceso de las masas a los derechos políticos se había convertido, en algunos casos, en un camino para legitimar el aplastamiento de las minorías o simplemente para imponer proyectos revolucionarios de diverso tipo que, a medio plazo habían destruido por completo la libertad y el pluralismo ideológico, los dos se empeñaron en defender la democracia frente al socialismo pero también en explicar por qué esa democracia, para perdurar y para asegurar la libertad individual, debía ser antes que nada liberal.

En la Europa posterior a la Primera Guerra Mundial la democracia triunfó en muchos lugares que hasta entonces la habían sido adversos. Pero fue, en muchos casos, un triunfo efímero, porque la competencia electoral no permitió una alternancia pacífica y respetada en el poder. Aparte de otros problemas, muchas de esas jóvenes democracias nacieron de una ruptura profunda con la legalidad anterior, por lo que la práctica de la competencia democrática, con lo que conllevaba de polarización ideológica, movilización de masas y generación de expectativas de cambio social y económico, no llegó para asentarse sobre una estructura institucional consolidada de antemano. Dicho de otra manera, la democracia en tanto que competencia partidista por el voto de las masas, no se levantó sobre un edificio constitucional sólido<sup>22</sup>. Casos como el británico o el belga fueron la excepción, pues allí el sufragio se fue abriendo paso gradualmente y la competencia, aunque provocó algún cambio sustancial en el sistema de partidos, no alteró las bases constitucionales del gobierno. En España, por el contrario, en septiembre de 1923, con el golpe de Estado del general Primo de Rivera y el apoyo del rey Alfonso XIII, se interrumpió de forma brusca la posibilidad de una transición ordenada desde la monarquía constitucional a la democrática. Como en otras partes de la Europa de entreguerras, la democracia se abrió paso previa ruptura con la experiencia constitucional monárquica, o peor aún, después de seis años de dictadura militar y con un estado de opinión que se caracterizaba por considerar la etapa de la monarquía constitucional como un período de oligarquías y caciquismos del que poco o nada se podía recuperar<sup>23</sup>. Se concluyó, como dijera un republicano radical, que todo «el período histórico de los últimos borbones no [era] ya para España un colapso de sus libertades, sino un profundo e inacabable sopor». Ante esa realidad, la República se encontraba con la tarea de «reedificar el Estado español». Ya no cabía, como

<sup>21</sup> Hayek (1982: 89 y 143).

<sup>22</sup> Sobre este tema es imprescindible el análisis de Arranz (2008).

<sup>23</sup> Son especialmente significativos los siguientes textos: Domingo Sanjuán (1928 y 1930) y Albornoz y Liminiana (1921, 1925 y 1930). Sobre este tema tiene mucho interés el discurso que pronunció Manuel Azaña en el Ateneo de Madrid el 20 de noviembre de 1930: «Tres generaciones del Ateneo», recogido en Azaña (1990: II, 620ss).

había dicho Azaña, fundar «ninguna obra» en las «las tradiciones españolas»<sup>24</sup>. Algunos de los padres de la República democrática de 1931 se consideraban liberales, pero la inmensa mayoría de la izquierda republicana y de los socialistas, dos de los actores fundamentales en el cambio de régimen, miraban con recelo, cuando no con abierto desprecio, a la tradición constitucional española, considerando que los intereses particulares de la Iglesia, la aristocracia y el ejército, la habían corrompido, usando a la Corona como instrumento de dominación. Para ellos, la revolución liberal española, la que había comenzado tras la invasión francesa de 1808 y había tenido su primer gran episodio en las Cortes de Cádiz, había sido una revolución inacabada, abortada una y otra vez antes de que pudiera ponerse en marcha un programa de transformación social y política radical. Era la historia de una revolución por hacer, la de una revolución ahogada por la reacción y por la alianza absolutista del Trono y el Altar. Y es que España, como dijera Álvaro de Albornoz, era «el país de las evoluciones políticas regresivas»<sup>25</sup>. Con esa imagen del pasado, buena parte de los padres de la República, con la excepción de la derecha liberal republicana, entendieron que la nueva democracia de 1931 no podía fundarse en ninguna de las prácticas más recientes del constitucionalismo español<sup>26</sup>. Lo relevante, en todo caso, fue la irrupción de la competencia democrática y de la movilización de las masas sin que hubiera habido tiempo para consolidar y ordenar un sistema de partidos, para forjar una nueva elite y para pactar unas reglas del juego. Parecía, como en otros casos de la Europa de 1919, que el simple reconocimiento del sufragio universal y de la afirmación de que no había traba alguna para la libre expresión de la voluntad popular, iba a dar lugar a que funcionara bien una democracia. Era tiempo de innovación constitucional y de plasmar en las normas el enorme río de expectativas que la democracia levantaba entre los diferentes estratos de la sociedad. Parecía más urgente, y lo era para muchos de los protagonistas de ese momento, hacer de la democracia un vehículo para la transformación radical de la sociedad mediante la aplicación de nuevas normas, que preocuparse por los aspectos de la ingeniería constitucional que pudiera asegurar que esa joven democracia resistiría el embate de la polarización. Pocos, además, parecían advertir que la democracia llegaba en un contexto en el que el derrumbamiento de la monarquía constitucional había hecho que buena parte de la opinión monárquica creyera ahora en la

<sup>24</sup> B. Álvarez, discurso pronunciado en Almería el 22 de mayo de 1932. Recogido en Álvarez (1933: 127). Lo último en Azaña (1990: II, 635).

<sup>25</sup> Albornoz y Liminiana (1925: 102).

<sup>26</sup> La diferencia con la derecha republicana se observa analizando la muy difundida conferencia de Alcalá Zamora, texto clave en la definición programática del nuevo partido. Véase *Declaración a favor de la República, pronunciada en el Teatro de Apolo, de Valencia, el día 13 de abril de 1930*, Madrid, 1930.

posibilidad de restaurar un sistema político tradicionalista y corporativo, de corte autoritario. En la izquierda, por otra parte, la democracia sólo era una puerta abierta al cambio que estaba por llegar, a la revolución, pero no una meta en sí misma.

El ascenso de los totalitarismos nazi y fascista, la implantación de dictaduras en diversos puntos del continente europeo y la misma guerra civil española, por no hablar de la consolidación del régimen estalinista, pusieron en evidencia la candidez, cuando no irresponsabilidad, de quienes habían pensado que la democracia podría asentarse en Europa previa destrucción de una rica y compleja experiencia constitucional. Como demostraría lo vivido en la década de los treinta, las palabras de quienes habían prevenido contra una democracia desposeída de contenido liberal, fueron proféticas. En esos años no fueron pocos los que se convencieron de que la política no podía ser ya un arte de realidades y de pragmatismo, en el que se mantuviera limitado el poder y se garantizara el pluralismo. Ante la crisis económica y la conflictividad social, y tras la dura experiencia de la Gran Guerra, se fue abriendo camino la idea de que la política democrática no podía quedar constreñida por las garantías del parlamentarismo liberal; ante la necesidad de actuar, se abrió camino la idea de la política y el Estado como instrumentos para la ingeniería social. En esas circunstancias, la democracia fue concebida como una ruptura traumática con el pasado liberal. No es extraño que en muchas partes desembocara en alguna forma de autoritarismo, ante la dificultad de desarrollar una competencia pacífica por el poder sin un marco institucional sólido y al que todos se mostraran leales<sup>27</sup>. Buena parte del problema estaba en la renuncia a considerar prioritario el núcleo básico de la idea de libertad –la protección de la autonomía individual–, y su sustitución por un concepto positivo o instrumental de aquella. Mientras el primero, como explicaría Isaiah Berlin, se refiere a la libertad *de* hacer hasta donde no restrinjo la libertad de los demás, «el espacio donde el hombre puede actuar sin ser obstaculizado por otros»; significa «estar libre *de*: ausencia de interferencia más allá de una frontera, variable, pero siempre reconocible». El segundo, por el contrario, incide en la idea de autogobierno: a quién gobierno y para qué, o cómo participo en el gobierno; es, por tanto, una libertad *para*, referida al uso del poder político como un instrumento de emancipación, como el poder que libera a los hombres y los guía en el camino para encontrar o desarrollar alguna forma de potencial oculto<sup>28</sup>.

Aron combatía en otro contexto, pasada ya la segunda guerra mundial y con el comunismo como una poderosa «ilusión» en la política europea al

<sup>27</sup> El caso español está bien analizado en Del Rey Reguillo y Martorell Linares (2006). Para el contexto europeo, un resumen útil en Fusi (1997: 233ss). Para Francia véase Rosanvallon (2004: 406-414). El caso portugués en Ramos (2008).

<sup>28</sup> «Dos conceptos de libertad», conferencia leída en 1958. En Berlin (2004: 205ss).

oeste del telón de acero. Pero su reflexión giraba en torno al pasado y a la disociación de democracia y liberalismo. Cuando acudió en 1963 a la Universidad de California, invitado por el Comité Jefferson Lectures, dio tres conferencias que versaban sobre ese aspecto. La posguerra había quedado atrás y una nueva era de crecimiento económico y desarrollo tecnológico y militar se había abierto paso con consecuencias muy importantes para las sociedades occidentales y la defensa de la libertad frente al comunismo. El pensador francés, que estaba muy involucrado en el debate sobre el fin de las ideologías y el impacto del desarrollo tecnológico y el bienestar en la política democrática, quiso hacer un alegato en defensa del fundamento liberal de la democracia y contra la idea de que la competencia tecnológica daría paso a una nueva sociedad en la que lo relevante ya no sería la libertad individual que siempre habían defendido los liberales, lo que los marxistas llamaban despectivamente «libertades formales»<sup>29</sup>.

Rindiendo homenaje a los *founding fathers* de la Constitución americana, Aron advertía desde el comienzo mismo de sus conferencias sobre el núcleo central de su reflexión: «Democracia y liberalismo se han visto muchas veces separados». Él, que había cumplido los treinta años en pleno ascenso de los nazis al poder y que había visto consolidarse el totalitarismo comunista en el este de Europa, estaba empeñado en resaltar lo que distinguía a las democracias occidentales y lo que las había permitido combinar un alto grado de libertad individual con una política de reducción de las desigualdades económicas. Era un clave que hacía referencia, precisamente, a la experiencia de entreguerras. Aron quería resaltar que no siempre quienes «invocan la voluntad popular» lo hacen para proteger la libertad, sino «para suprimir las libertades personales y las instituciones representativas». La historia francesa de las décadas centrales del siglo XIX confirmaba que los «demócratas» habían proclamado en no pocas ocasiones que no podía haber libertad «para los enemigos de la libertad», lo cual, en su opinión, constituía la «justificación de todos los despotismos». Cien años después, incluso una vez derrotado el fascismo, se perseguían las llamadas «libertades formales» con el «pretexto de crear por entero el orden social». Ante eso, advertía Aron, «no se repetirán bastante las advertencias de los fundadores de la Constitución americana y el valor permanente del pluralismo gracias al cual el poder frena al poder». Por eso, cuanto más progresan las democracias occidentales en el terreno de los derechos sociales, en eso que la Carta del Atlántico había llamado «freedom from want», más importante le parecía a Aron «subrayar que las libertades llamadas formales, personales o políticas, lejos de ser ilu-

---

<sup>29</sup> Para este tema y la participación del pensador francés en el llamado debate sobre el fin de las ideologías, véase Aron (1967).

sorias, constituyen indispensables garantías contra la impaciencia prometeica o la ambición totalitaria»<sup>30</sup>.

Aron comprendió y defendió, cuando algunos eran incapaces de resistir los peligrosos cantos de sirena que venían de la Europa del Este, la ineludible necesidad de asentar la competencia democrática y las reformas sociales sobre una estructura institucional en la que el poder estuviera limitado y la libertad individual protegida. Hablaba, por tanto, de algo que había resultado primordial para reconstruir la democracia tras la guerra, algo que, en su opinión, no compartida por otros liberales preclaros como Hayek, no era del todo incompatible con el desarrollo de políticas del bienestar. Ciertamente, con el paso del tiempo, mientras que el alcance de las políticas keynesianas ha estado sujeto a serias críticas y durante los años ochenta se dio marcha atrás, si no en el peso del Estado, sí en el papel del Estado-empresario, el pilar central de la reordenación política de posguerra, esto es, la conciliación entre liberalismo político y democracia, se ha demostrado imprescindible para proteger la libertad, mejorar la movilidad social y derrotar al totalitarismo soviético. Buena parte de los supuestos económicos del pacto keynesiano de posguerra fueron puestos en duda desde mediados de los setenta y se vieron sometidos a una dura competencia en la década del neoliberalismo, tras las victorias de Margaret Thatcher y Ronald Reagan. Pero la parte política de aquel pacto era más sustantiva y fue más perdurable en lo que tenía de recuperación de los fundamentos políticos del liberalismo.

### La variante española

El historiador Tony Judt se quejaba recientemente de que las grandes pugnas ideológicas del siglo XX están siendo olvidadas y que sin referencia a ellas es casi imposible construir un relato del pasado más reciente que contribuya a mantener unidas y a dar sentido a las comunidades políticas de las democracias occidentales. Este diagnóstico lo generalizaba a todos los países europeos y señalaba que la nueva política posterior a la caída del Muro se estaba caracterizando por una pérdida de referencias al pasado y por una rememoración simplista y fragmentaria de las tragedias del siglo XX<sup>31</sup>. Puede que el diagnóstico sea algo drástico, pero no cabe duda de que el relato de la política del XX está perdiendo coherencia; se han dado por enterrados conflictos ideológicos que quizá no estén tan muertos, conflictos sobre los que se construyó una conciencia mínima común sin la que es incomprensible nuestro modelo de democracia, una conciencia clave para gentes que como Aron se empeñaron en defender la conciliación de democracia y liberalismo.

<sup>30</sup> Aron (2007: 10-11 y 191-192).

<sup>31</sup> Judt (2008: 13-34).

En el caso español la situación no es muy diferente. Tras treinta años de experiencia democrática, es inquietante la brecha que se ha abierto en la conciencia forjada antes y durante la Transición sobre las lecciones básicas derivadas de un pasado complejo. Es verdad que en los últimos años se ha extendido una idea, amparada también por algunas políticas públicas, sobre la necesidad de recuperar la «memoria» de la guerra civil y la represión franquista. Es una idea que aspira a convertir en hegemónica una interpretación del pasado español del siglo XX en la que ha desaparecido buena parte de su complejidad, sustituida por un maniqueísmo simplista que se proyecta hacia el presente con fines políticos inquietantes. Ciertamente, aunque se habla mucho de «memorias» y de «olvidos», no se pone interés en explicar cómo fue posible la conciliación de democracia y liberalismo sobre la que se fundamentó la transición a la democracia en la España de 1976 a 1978. Porque también aquí ocurrió algo parecido a lo que había sido la tónica habitual en las democracias europeas de posguerra. Aunque con el retraso que impuso la longevidad de la dictadura de Franco, la llegada de la democracia a la España de los años setenta también estuvo guiada por ideas que procedían de lo mejor de la tradición del liberalismo político europeo. Y como en la Europa posterior a la derrota del nazismo, la reflexión crítica sobre la experiencia traumática de los años treinta –con la propia guerra civil como elemento obsesivo–, desempeñó un papel primordial. Hubo una conciencia comparada sobre ese pasado.

Alfonso Osorio, a la sazón ministro de la Presidencia y futuro hombre de máxima confianza del presidente Suárez, explicaba en enero de 1975 que si bien seguían teniendo vigencia los conceptos de ultraderecha y ultraizquierda, ya no estaba tan claro que ocurriera lo mismo con los de izquierda y derecha. ¿A qué se refería? Básicamente a que cuarenta años después del colapso de la democracia republicana y de la fuerte polarización que se había vivido en las últimas elecciones libres celebradas en febrero de 1936, en la política española, como en la europea, se habían acercado posturas entre derechas e izquierdas. Admitía Osorio que persistían diferencias «en el terreno socioeconómico», según se acentuaran «las posiciones neocapitalistas o las socialistas democráticas». Pero eso, en su opinión, no era óbice para que fuera de los extremos, «las ideas y los conceptos básicos, en cuanto al régimen de libertades y a la democracia real, [fueran] intercambiables y generalmente aceptados»<sup>32</sup>.

Tenía razón en algo esencial: la distancia que había separado antes de la guerra a la izquierda obrera revolucionaria y la derecha católica radical se había reducido ahora a cuestiones que seguían siendo importantes pero que no les impedían encontrarse en algunos espacios comunes. Seguía habiendo

<sup>32</sup> ABC, 21 de enero de 1975. En Del Águila y Montoro (1984: 77).

extremos a ambos lados, minoritarios pero muy combativos. Y, sin embargo, la mayor parte de la elite política se había colocado en posiciones no sólo más pragmáticas sino más proclives a aceptar los principales fundamentos liberales de la democracia tal cual se habían asentado en la Europa democrática de posguerra. Sólo una parte del centro-derecha usaba la etiqueta de «liberales», y esa no era una palabra predominante en el vocabulario político de las izquierdas, socialistas y comunistas, sino todo lo contrario. Pero el discurso político en ambas orillas, entre los reformistas que apoyaban al gobierno Suárez y que comandarían la Unión de Centro Democrático, y entre los principales líderes socialistas y comunistas, se había ajustado para compartir un mínimo común denominador en el terreno de los principios; y era un mínimo con rasgos propios de lo mejor de la tradición del liberalismo político, aun cuando a la izquierda esa tradición le pareciera todavía la de la dominación burguesa y el capitalismo. Más allá de la posibilidad de forjar un consenso en política económica similar al de la posguerra europea –algo de eso hubo en los Pactos de la Moncloa firmados en el otoño de 1977-, lo capital en el proceso constituyente español fue una aproximación ideológica sobre los fundamentos de la nueva democracia. No ocurrió por casualidad; mucho tuvo que ver, como en el contexto europeo de posguerra, una determinada manera de leer el pasado que incitaba a construir la democracia sobre bases liberales.

Pero, ¿qué podía significar la expresión «liberales» en la misma España en la que a izquierda y derecha se había atacado sin consideración el pasado liberal durante décadas? Básicamente una determinada forma de comprender el funcionamiento de la democracia, como reveló el lenguaje político de la etapa constituyente. Ahora, aunque buena parte de la izquierda siguiera hablando de la superación del capitalismo y un segmento de la derecha mantuviera el discurso tecnocrático y el rechazo del pluralismo de partidos políticos, se iba a forjar un acuerdo básico en aspectos que se referían a la manera en que se desenvolvería el juego democrático en la España del futuro. Esos aspectos estaban directamente relacionados con lo que durante décadas se habían considerado los pilares del constitucionalismo liberal: primero, por supuesto, la libertad individual y la garantía jurídica de los derechos fundamentales; pero también otros puntos de cuya eficacia o importancia se había dudado en los años treinta, tales como el escrupuloso respeto al principio de que las mayorías no podían aplastar a las minorías, o que las reglas del juego tenían que recoger mecanismos que impidieran un ejercicio despótico del poder, aun cuando éste estuviera legitimado por un resultado electoral.

En ese sentido, un buen comienzo había sido el éxito, durante la primera etapa de la transición, del proceso de reforma frente al de ruptura. Este último, que había sido la apuesta de los dos principales partidos de la oposi-

ción hasta finales de 1976, conllevaba la formación de un gobierno provisional y la apertura de un proceso constituyente. En la medida en que se hubiera roto radicalmente con el marco institucional heredado de la dictadura, todo habría sido posible, incluida una nueva República democrática. Cabe suponer, además, que al igual que en 1931 tras la caída de la monarquía de Alfonso XIII, el nuevo período constituyente habría estado protagonizado y controlado por quienes se habían opuesto a la dictadura, dejando muy poco espacio para la organización y representación de la opinión conservadora y monárquica. Frente a la ruptura, la reforma suponía una concesión moralmente discutible: dando por válido el marco legal vigente, se procedía a convocar elecciones libres con el beneplácito de los Procuradores, es decir, los integrantes de unas Cortes orgánicas que habían jurado respetar y asegurar los principios del Movimiento. Pero la reforma, tal cual se llevó a cabo por el gobierno de Suárez en la segunda mitad de 1976, era mucho más que una simple concesión de los franquistas. Fue diseñada y ejecutada para impedir que las elecciones libres llegaran por la vía de una ruptura o a partir de un vacío de legalidad<sup>33</sup>. Pero lo sustancial es que partía de un presupuesto clave: abrir el camino hacia la democracia haciendo partícipes del mismo no sólo a quienes se habían opuesto a la dictadura sino también a quienes no la habían combatido pero deseaban que, muerto el dictador, la monarquía fuera democrática y de todos los españoles<sup>34</sup>. En ese sentido, la ley para la Reforma Política que los españoles respaldaron por amplia mayoría en referéndum en el mes de diciembre de 1976, era algo más que una simple técnica para convocar elecciones y cambiar el sistema político español con el acuerdo de los representantes de las Cortes franquistas. Era, antes que nada, un instrumento para hacer posible que el proceso constituyente de la nueva democracia no partiera de una ruptura que dejara a una parte de la sociedad española fuera del mismo<sup>35</sup>. El hecho de que los españoles dieran el visto bueno y el gobierno Suárez procediera, en los meses siguientes, a legalizar los partidos políticos y a reconocer los derechos fundamentales, forzó a las oposiciones a abandonar el camino de la ruptura y sumarse al que estaba en marcha. La composición de las Cortes que habrían de redactar y aprobar la Constitución iba a depender de la voluntad de los españoles expresada en

<sup>33</sup> Es fundamental para este tema Fernández-Miranda (1995).

<sup>34</sup> Para este tema es clave la postura del grupo *Tácito*. En su primer artículo colectivo, publicado en el diario *YA*, 23-6-1973, aseguraban que se movían por «el deseo de que nuestro país se organice para vivir con un sistema democrático pluralista, en el que todas las opiniones tengan su sitio. Y que lleguemos rápidamente a ello por una evolución, una reforma y un cambio tan riguroso como necesario, pero no por la destrucción o al revancha ni por el salto al vacío.» Citado en Palomares (2006: 206). Sobre *Tácito* véase también Powell (1994).

<sup>35</sup> Para este tema el análisis de Powell (2001: 159-175), Casanova (1983) y Del Águila (1982:104).

las urnas, pero al menos en esa primera fase se había conjurado un primer peligro con relación a la experiencia de entreguerras: la apropiación unilateral de la legitimidad democrática. Era un primer paso fundamental para propiciar que la fundación de la nueva democracia se hiciera sobre bases liberales, en la medida en que el punto de partida del proceso constituyente no era el de la exclusión sino lo contrario. Las urnas podrían producir unos u otros resultados, pero el arranque era prometedor porque permitía que a esa consulta electoral constituyente, que finalmente se celebró en junio de 1977, acudieran el mayor número posible de fuerzas políticas, incluidas dos en las que estaban representadas las elites procedentes del régimen anterior, y lo hicieran sin que ninguna de las más importantes cuestionara la legitimidad de sus oponentes. La democracia no podría fundarse sobre bases liberal-constitucionales porque la experiencia previa lo era de casi de cuarenta años de dictadura, pero al menos podía echar a andar desde un presupuesto liberal básico: impedir que la competencia democrática sirviera para justificar la exclusión de un parte de la sociedad y hacer de las nuevas reglas del juego un punto de encuentro y no un programa de partido.

La dialéctica reforma-ruptura era algo más que una disputa sobre los medios para llegar a la democracia. Lo que se ventilaba era una determinada manera de entender ese futuro régimen. Y ahí es donde se produjo un encuentro ideológico que resultó trascendental para la consistencia de las nuevas reglas del juego, un encuentro similar al que democristianos y socialdemócratas habían protagonizado en la segunda posguerra europea. Como en aquel otro caso, en España también era decisiva una lectura compartida, hasta cierto punto, sobre las lecciones del pasado, y más concretamente sobre la quiebra de la democracia republicana y las causas de la guerra civil. El lenguaje político del gobierno y las oposiciones antes de las elecciones de junio de 1977 y después, durante el período constituyente, nos revela que así fue.

### **El lenguaje de la conciliación**

Desde el ámbito del gobierno de los reformistas se hicieron varias referencias sobre los requisitos de la futura democracia, señalando que sólo sería estable aquella que en verdad hiciera posible la alternancia. El padre de la Ley para la Reforma y presidente de las Cortes, Torcuato Fernández Miranda, estaba convencido de que el proceso sólo tendría éxito si se lograba que la oposición se comprometiera con él<sup>36</sup>. «La presencia activa de la izquierda es necesaria», afirmó Suárez nada más hacerse cargo de la presiden-

<sup>36</sup> En unas anotaciones realizadas en diciembre de 1975, reflexionando sobre el futuro de la transición, colocaba entre las prioridades: «Integrar a la izquierda». Fernández-Miranda (1995: 39-40).

cia del gobierno<sup>37</sup>. La democracia, volvió a repetir en televisión con motivo de la presentación de su candidatura a las elecciones en la primavera de 1977, requiere y estima la participación de la oposición aun cuando ésta pueda ser tachada de extrema<sup>38</sup>. Para Suárez, el concurso de las minorías era esencial en una democracia. Ya en la recta final del debate constituyente, con motivo del I Congreso de UCD, insistió en que había que asegurar «al más débil las mismas oportunidades que al más fuerte», haciendo posible un respeto efectivo del pluralismo. En la naturaleza de la democracia, añadió, está el hecho de que «nunca dejará de ser conflictiva», por lo que «siempre» habrá de mantener «el derecho a la discrepancia»<sup>39</sup>.

Una vez logrados unos buenos resultados electorales, aunque sin mayoría absoluta, la heterogénea coalición de UCD tuvo que demostrar su fidelidad a ese extraordinario empeño de Suárez y su equipo en mantener unidas la idea de democracia y la de pluralismo social e ideológico, es decir, fundar la democracia sobre bases liberales. Suárez ha explicado en una entrevista posterior que no todos los sectores de UCD eran partidarios de la estrategia de reforma consensuada, sino que les hubiera gustado una «situación más cómoda», de mayoría absoluta<sup>40</sup>. En realidad, la política centrista y la estrategia del consenso –con sus concesiones a los nacionalistas catalanes y vascos– provocaron no pocas desavenencias dentro del partido de gobierno, hasta el punto de que, según el propio Suárez, algunas facciones presionaron para que se aprovechara el triunfo electoral de junio y se hiciera una Constitución que reflejara la ideología del grupo mayoritario, haciendo uso del apoyo por la derecha de la AP de Manuel Fraga<sup>41</sup>. En todo caso, a pesar de las diferencias, durante el debate constituyente los representantes de UCD apenas se desmarcaron de la línea ideológica definida por Suárez y sus ministros en los meses previos. Las dos principales pautas de acción habían sido hechas públicas por el ejecutivo antes de las elecciones de junio:

<sup>37</sup> Declaraciones a *Pueblo*, recogidas en *Informaciones*, 5 de julio de 1976, p. 3.

<sup>38</sup> *Diario 16*, 4 de mayo de 1977, p. 2.

<sup>39</sup> Suárez en la clausura del I Congreso UCD, 21 de octubre de 1978. En Del Águila y Montoro (1984:68).

<sup>40</sup> En AAVV (1996: 450).

<sup>41</sup> Gunther, Sani y Shabad (1986: 162). Como ha explicado Carlos Huneus, la heterogeneidad de UCD tuvo efectos muy positivos sobre la transición, dado que la estrategia consociacional que se siguió dentro del partido para la resolución de conflictos, sirvió a su vez para «filtrar» algunos de los problemas más graves de la vida política española y evitar que pasaran al sistema de partidos. Pero lo que fue positivo para el proceso en su conjunto, tuvo, sin embargo, consecuencias negativas para UCD, que debió asumir el «intenso costo político al tener que expresar en su interior esos conflictos.» Huneus (1985: 18 y 415). Como escribió Caciagli (1989: 390), UCD habría sido la «víctima que se sacrificó en aras de un proceso de democratización».

primero, que la «constitución futura [debería] ser admitida, aceptada y compartida por todos los grupos políticos»; y segundo, que «los pactos parciales para la elaboración de la Constitución no [eran] deseables ni viables»<sup>42</sup>.

Que la Constitución no fuera el instrumento para una política de partido, sino la llave que facilitara la política de cualquier gobierno que estuviera dispuesto a respetar las reglas de juego, era una lección histórica primordial sobre lo ocurrido en la Europa de entreguerras, incluida la España republicana de 1931. Era, además, la condición *sine qua non* para que ningún sector importante de la opinión pública del país se sintiera excluido del nuevo marco de juego, tal y como deseaba el titular de la Corona. Pero todo eso exigía que los partidos mayoritarios hubieran comprendido de antemano un argumento liberal primordial, esto es, que la regla de las mayorías era una técnica para la alternancia y no una excusa para coaccionar los derechos de las minorías.

Por el lado de UCD sus máximos dirigentes fueron explícitos. En clara alusión a lo ocurrido en 1931, Miguel Herrero de Miñón, figura importante del grupo en la primera fase del debate constituyente, explicó que una Constitución nacida de la voluntad de una mayoría parlamentaria no tenía por que ser la norma que toda la nación pudiera asumir. El punto de partida, dijo, debía ser el contrario: la participación de todos para lograr un texto en el que el máximo número se sienta cómodo<sup>43</sup>. Y el ministro de Justicia, Llandelino Lavilla, se estrenó en la Comisión Constitucional haciendo una defensa apasionada de la democracia representativa, negando que el pueblo español estuviera incapacitado para convivir en democracia y asegurando que con «voluntad política» y sin «excesos de dogmatismos» era posible construir «las bases necesarias» para esa convivencia. Y añadió algo que tenía mucha importancia si se tomaba en consideración el análisis sobre la quiebra de la democracia en los años treinta: Lavilla aseguró que la sociedad española era plural y moderna y que sólo desde el reconocimiento de ese pluralismo podía encauzarse la elaboración de las reglas de juego. El gobierno consideraba, por tanto, que por el bien de la democracia que estaba fundándose debía lograrse un consenso «que prevea, articule y resuelva las inevitables tensiones o posiciones discrepantes». Para «asegurar una Constitución estable, capaz de presidir el ejercicio del poder por las distintas opciones políticas», hacía falta precisamente lo que tantas veces había faltado en la historia contemporánea española: una norma fundamental que «expresé los

---

<sup>42</sup> Declaraciones de Ignacio Camuñas, ministro del gobierno Suárez, en *Informaciones*, 14 de mayo de 1977.

<sup>43</sup> Comisión de Asuntos Constitucionales del Congreso, 5 de mayo de 1978. En Cortes Generales (1989: 637 a 641).

supuestos comunes de la convivencia española y no el contenido ideológico de una concreta opción de poder»<sup>44</sup>.

En el otro gran partido de la Cámara, el socialista, el lenguaje reflejó también una significativa preocupación por evitar que la nueva democracia naciera debilitada por unas reglas del juego que no dejaran espacio para las minorías o no reflejaran adecuadamente la pluralidad ideológica de la sociedad española. Ciertamente, casi ninguno de los representantes de los dos grandes partidos de la izquierda española, PSOE y PCE, iban a ser demasiado fieles a los contenidos de sus documentos programáticos y de sus debates internos, en los que las posiciones maximalistas, e incluso revolucionarias, todavía estaban presentes, derivándose de ellas una idea de Constitución al servicio de un modelo de Estado y sociedad que no podía compartir toda la sociedad. La cultura política de sus elites se había transformado, o se estaba transformando, para permitir que el lenguaje revolucionario no pasara de la retórica e impidiera una experiencia similar a la de los años treinta, en la que los representantes socialistas habían pedido y conseguido que la Constitución fuera un texto de izquierdas, un texto ajustado «al momento revolucionario que vivimos»<sup>45</sup>.

En el XXVI Congreso de la renovación del PSOE, celebrado en Suresnes en octubre de 1974, había quedado claro que la «inspiración» del partido era todavía «la conquista del poder político y económico por la clase trabajadora y la radical transformación de la sociedad capitalista en una sociedad socialista». Se insistía, además, «en la necesidad cada vez más urgente de implantar en España un régimen democrático como medio para conseguir aquellos objetivos»<sup>46</sup>. Por otro lado, en vísperas de ese mismo Congreso del que nació, a decir de José María Maravall, un «partido socialista radical», *El Socialista* había publicado un artículo en el que aseguraba que la Monarquía española estaba identificada con la guerra y con la dictadura. Ante esa situación, a los «españoles dignos» sólo les quedaba la «opción» de «luchar contra» la Monarquía del 18 de julio con la misma fuerza con que habían luchado

---

<sup>44</sup> Comisión de Asuntos Constitucionales del Congreso, 9 de mayo de 1978. *Ibid.*, pp. 713 y 714.

<sup>45</sup> El entrecomillado es del editorial de *El Socialista*, 3 de julio de 1931. Para ese período véase también Jiménez de Asúa (1932). Un análisis detenido de la elaboración de la constitución republicana en Álvarez Tardío (2005: 307ss). Sobre la cultura política de las izquierdas en la Transición, Juliá (1994:179) ha escrito que «el lenguaje de la revolución popular o social del primer tercio de siglo, liquidado con el fin de la guerra, fue sustituido por un nuevo lenguaje de la democracia: más que recuperar una supuesta tradición democrática perdida o derrotada en la guerra civil, lo que aconteció fue una lenta incorporación de nuevos valores democráticos en la segunda mitad de los años sesenta y primer de los setenta».

<sup>46</sup> En Oñate (1998:129).

contra la dictadura<sup>47</sup>. Y la resolución del XXVII Congreso volvió a insistir en que el objetivo final era «la conquista del poder político por la clase trabajadora y la transformación de la sociedad capitalista en una sociedad socialista». La democracia formal sólo era un medio. El partido aspiraba a superar las libertades formales por «insuficientes» y «superficiales» e ir a las libertades «reales» y a una democracia participativa<sup>48</sup>.

A la muerte de Franco y hasta bien avanzado el año 1976, la democracia representativa y la conquista de las libertades «formales» eran, a ojos de muchos socialistas, un paso intermedio de una carrera cuya meta final seguía siendo, teóricamente, la revolución. Aunque sus principales dirigentes tomaron otro camino, la ambigüedad continuó incluso una vez consolidado el programa de Reforma política del gobierno Suárez. Durante la segunda mitad de 1976 el Partido Socialista se acostumbró a un doble lenguaje: sus documentos internos siguieron siendo maximalistas en sus reivindicaciones de ruptura y superación del capitalismo, mientras los líderes del partido próximos a la dirección de Felipe González administraron el maximalismo con prudencia. Celebrado el referéndum sobre la Reforma y abierto el camino a las primeras elecciones democráticas, los dirigentes del Partido Socialista empezaron a hacer «caso omiso de las resoluciones radicales» aprobadas en el XXVII Congreso, volcándose en una política conciliadora que sirviera, además, para competir con el Partido Comunista<sup>49</sup>.

Bien al contrario de lo que se venía diciendo en los documentos internos del partido, Gregorio Peces-Barba, el mismo que llevaría casi todo el peso de la argumentación socialista en la Comisión de Asuntos Constitucionales del Congreso de los Diputados, se pronunció en la primavera de 1976 a favor de unas «reglas del juego» sustentadas en los principios de «tolerancia y pluralismo», que permitieran la libre actuación de los partidos políticos y protegieran los derechos fundamentales, convirtiéndose así en el «cauce formal para superar los conflictos, para encauzar la lucha de clases, para resolver los antagonismos». Y, significativamente, un año más tarde, a punto de celebrarse las elecciones, él mismo se quejaría de esa «superficial subcultura marxiana» que había «generado una serie de 'slogans' o principios de catecismo, entre los cuales se encuentra el desprecio, el deterioro o la burla respecto de los derechos humanos como producto de la astucia del capital y enmascaramiento de su explotación tradicional». Ante «tantas «tonterías», continuaba, en la tarea de redactar una Constitución hay que tener muy presente que

---

<sup>47</sup> Lo de Maravall es de enero de 1979, en «Eurocomunismo y socialismo en España: la sociología de una competición política», *Sistema*, n.º 28, p. 58. Véase Gunther, Sani y Shabad (1986:86). Lo de *El Socialista* en Powell (1991: 96 y 98).

<sup>48</sup> En Oñate (1998:132).

<sup>49</sup> Gillespie (1991: 339).

deben llevarse «a sus últimas consecuencias los postulados de la libertad individual para proteger la autonomía última del individuo en una sociedad democrática y socialista»<sup>50</sup>.

Fue en esta última línea en la que se mantuvo la dirección del Partido Socialista durante el debate constituyente, es decir colocando en primer lugar un principio liberal clásico y asumiendo que la fundación de la democracia era algo que correspondía a todos los grupos políticos y no sólo a aquellos que pudiesen acreditar varios años de lucha contra el franquismo, tal y como se desprendía de las resoluciones del XXVII Congreso. De este modo, la primera idea que el ponente socialista expuso ante la Comisión Constitucional del Congreso fue la de un «compromiso constitucional» que sirviera para fundar una democracia duradera. La visión instrumental de la democracia que recogían los textos congresuales y que recordaba al lenguaje socialista de los años treinta, fue sustituida por la idea de democracia como fin en sí mismo, como el lugar de intercambio libre de ideas igualmente respetables. El Partido Socialista deseaba, dijo el ponente socialista, un consenso en torno a unas reglas mínimas que no contuvieran nada «absolutamente inaceptable» para algún grupo de la cámara. Su objetivo no era «una Constitución partidista, sino una regla de juego válida para todos»<sup>51</sup>.

Así pues, ninguna referencia a la lucha de clases o a la necesidad de superar el capitalismo, ausencia de toda mención expresa a la democracia como una etapa intermedia y, sobre todo, silencio sepulcral en torno a la idea de revolución. Peces-Barba, por el contrario, habló de socialismo democrático y, lo que es más importante, de «Estado democrático de derecho». La mención liberal a un orden político presidido por el imperio de la ley, como condición expresa de la libertad y como límite al poder de las mayorías, era algo que había brillado por su ausencia en el vocabulario socialista de la primera mitad del siglo XX. Ahora, el lenguaje político de Peces-Barba iba por otros derroteros. Frente a la crítica marxista de la democracia representativa y el menosprecio de las libertades formales, emergía una cultura política más cercana a la socialdemocracia europea que había hecho posible las democracias de posguerra. Peces no sólo defendió abiertamente los «grandes valores del mundo occidental», sino que aseguró que los mismos eran resultado de la combinación de la revolución liberal y la aportación socialista.

Aunque no ocurriera lo mismo con todos los afiliados socialistas, buena parte de sus dirigentes habían entendido el fundamento del consenso euro-

<sup>50</sup> La primero en *Cuadernos para el diálogo*, nº 151, 20/26 de marzo de 1976. Véase Del Águila (1992: 64). Lo segundo en «Notas sobre derechos fundamentales, Socialismo y Constitución», un artículo publicado en *Sistema*, nº 17-18, abril de 1977, pp. 92-95.

<sup>51</sup> Intervención del 5 de mayo de 1978 en la Comisión de Asuntos Constitucionales, en Cortes Generales (1989: 643, 648 y 649).

peo de posguerra. Sabían, además, que esa nueva cultura política sólo podía construirse a partir de una revisión crítica de la estrategia socialista de antes de la guerra. «Hay que enterrar –había escrito José Félix Tezanos en la revista *Sistema*- todos los recuerdos y resentimientos del pasado y firmar, de una vez por todas, una paz civil que permita llegar a establecer un clima de convivencia ciudadana en una sociedad organizada en forma tal que nadie sufra discriminación o quebranto debido a sus opiniones, creencias o adscripciones políticas y donde las discrepancias políticas se diriman mediante el recurso a las urnas». Para eso, añadía, es «preciso aceptar que la futura Constitución» ya no podrá ser «una Constitución al gusto de los socialistas» sino un texto «abierto y flexible que permita, sin necesidad de rupturas constitucionales, el desarrollo de posibles futuros programas socialistas de transformaciones socioeconómicas, si esa fuese la voluntad popular»<sup>52</sup>.

Los socialistas ya no estaban disparando contra la democracia liberal de los burgueses, sino que reconocían en ella un fundamento sin el que no podía alcanzarse un sistema político duradero. En este sentido, las palabras de Peces-Barba en el turno de rectificaciones durante el debate a la totalidad del proyecto de Constitución, fueron muy elocuentes: «La sociedad democrática necesita de un acervo común de creencias mínimas en las que todos participen. La comprensión, la renuncia y el sentido del Estado de todos deben contribuir a que ese acervo común se pueda crear». Y ese acervo debiera incluir, en su opinión, la «aceptación de las reglas del juego mayoritariamente establecidas», el «respeto a todos los demás derechos fundamentales», la «renuncia a la violencia como instrumento de acción política en la sociedad democrática» y el «respeto a las minorías»<sup>53</sup>.

Como en la Europa que habría de renacer más fuerte que nunca de la destrucción provocada por la Segunda Guerra Mundial, la España de 1976 no sólo debía dejar atrás una cruenta guerra –y muchos años de dictadura y represión- sino también aprender de la experiencia política que había hecho posible la quiebra o la debilidad de la democracia frente a la amenaza de la revolución y la contrarrevolución. Lo que estaba por ver en aquella España más moderna y menos aislada que veinte años atrás, era la capacidad de sus elites para poner en pie un edificio constitucional que, como en el caso de la Europa occidental de posguerra, fuera suficientemente firme para resistir la tentación de convertir los éxitos electorales en victorias definitivas. La inteligencia que requería esa toma de decisiones se derivó de una reflexión compartida sobre las lecciones de un pasado traumático. Como demuestra el lenguaje político del bienio 76/78, en un proceso no exento de esquizofrenias y tensiones internas, unos y otros justificaron su contribución al acuerdo

<sup>52</sup> *Sistema*, nº 17-18, abril de 1977, p. 6 y 10.

<sup>53</sup> Cortes Generales (1989: 721).

constituyente en la necesidad de conciliar la democracia con los grandes principios del liberalismo político, es decir, con el pluralismo de valores, la limitación del poder y las libertades fundamentales de la persona. En eso consistió el «acervo común» del que hablaba el ponente socialista en la Comisión Constitucional del Congreso. Fue un acervo nacido de una aproximación entre formas distintas de conocer e interpretar el pasado. Pero sobre él se levantó una conciencia compartida acerca de la historia reciente de España. Puede que esa conciencia fuera débil o que no estuviera basada en una autocrítica suficientemente sólida, pero existió y contribuyó a construir la democracia sobre bases liberales.

### **Bibliografía citada**

AAVV (1996): *Memoria de la Transición*, Madrid, Taurus.

Albornoz y Liminiana, A. de (1921): *El temperamento español, la democracia y la libertad*, Barcelona.

Albornoz y Liminiana, A. de (1925): *La tragedia del Estado español*, Madrid.

Albornoz y Liminiana, A. de (1930): *El gobierno de los caudillos militares*, Madrid.

Álvarez, B. (1933): *Dos años de agitación política (en la calle)*, Alcalá de Henares.

Álvarez Tardío, M (2002): *Anticlericalismo y libertad de conciencia. Política y religión en la Segunda República española (1931-1936)*, Madrid.

Álvarez Tardío, M. (2004): «Las Cortes de la Segunda República: ¿un parlamento de partidos?», en *Revista de las Cortes Generales*, n.º 63, pp. 139-174.

Álvarez Tardío, M. (2005): *El camino a la democracia en España. 1931 y 1978*, Madrid, Gota a Gota.

Aron, R. (1967): *The Industrial Society. Three Essays on Ideology and Development*, New York, Frederik A. Praeger Publishers.

Aron, R. (1999): *Introducción a la filosofía política. Democracia y revolución*, Barcelona, Paidós.

Aron, R. (2007) [1965]: *Ensayo sobre las libertades*, Madrid, Alianza.

Arranz Notario, L. (2008): «Liberalismo, democracia y revolución en Europa (1830-1939). Los casos de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido», en García Sebastiani, M. y Del Rey Reguillo, F. (2008): 23-63).

Azaña, M. (1990): *Obras Completas*, 4 vols., Madrid.

Berlin, I. (2004): *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza.

Ball, S. (1995): *The Conservative Party and British Politics 1902-1951*, Londres, Longman.

- Beveridge (1989a): *Informe de Lord Beveridge. I. «Seguros sociales y servicios afines»* (1942), Madrid, Ministerio de Trabajo.
- Beveridge (1989b): *Informe de Lord Beveridge. II. «Pleno empleo en una sociedad libre»* (1944), Madrid, Ministerio de Trabajo.
- Bernstein, S. (dir.) (1998): *La démocratie libérale*, París, Presses Universitaires de France, pp. 733 ss.
- Cabrera, M., Juliá, S. y Martín Aceña, P. (comps.) (1991): *Europa en crisis, 1919-1939*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias.
- Casanova, J. (1983): «Modernization and Democratization: Reflections on Spain's Transition to Democracy», en *Social Research*, vol. 40, n° 4, pp. 929-973.
- Churchill, W.S. (2005): *¡No nos rendiremos jamás! Los mejores discursos de Winston S. Churchill*, Madrid, Esfera de Libros.
- Cortes Generales (1989): *Constitución Española. Trabajos parlamentarios*, 4 volúmenes, Madrid, Congreso de los Diputados, 2ª edición.
- Del Águila, R. (1982): «La transición democrática en España: reforma, ruptura y consenso», en *Revista de Estudios Políticos*, n° 25, pp. 101-127.
- Del Águila, R. (1992): «La dinámica de la legitimidad en el discurso político de la transición», en Cotarelo, R. y Aguilá, R. del (comp.): *Transición política y consolidación democrática. España 1975-1986*, Madrid, pp. 47ss.
- Del Águila y Montoro, R. (1984): *El discurso político de la transición española*, Madrid.
- Del Rey Reguillo, F. y Martorell Linares, M. (2006): «La crisis del régimen liberal en España, 1917-1923», en *Ayer*, Revista de Historia Contemporánea, n° 63, pp. 23-52.
- Domingo Sanjuán, M. (1928): *Libertad y Autoridad*, Barcelona.
- Domingo Sanjuán, M. (1930): *¿A dónde va España?*, Madrid.
- Fernández-Miranda, P. y Fernández Miranda, A. (1995): *Lo que el Rey me ha pedido. Torcuato Fernández-Miranda y la reforma política*, Barcelona, Plaza&Janés
- Furet, F. (1996): *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX*, Madrid.
- García Sebastiani, M. y Del Rey Reguillo, F. (2008): *Los desafíos de la libertad. Transformación y crisis del liberalismo en Europa y América Latina*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gentile, E. (1996): *Le origini d'alla ideología fascista, 1919-1925*, Torino, Einaudi.
- Gentile, E. (2005): *La vía italiana al totalitarismo*, Madrid, Siglo XXI.

- Gildea, R. (2002): *France since 1945*, Oxford University Press, Oxford.
- Gillespie, R. (1991): *Historia del PSOE*, Madrid.
- Gunther, R., Sani, G. y Shabad G. (1986): *El sistema de partidos políticos en España. Génesis y evolución*, Madrid.
- Hayek, F.A. (1982): *Los fundamentos de la libertad*, Madrid, Unidad Editorial.
- Hayek, F.A. (1995): *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza.
- Hayek, F.A. (2001): *Principios de un orden social liberal*, Madrid, Unidad Editorial.
- Huneeus, C. (1985): *La Unión de Centro Democrático y la transición a la democracia en España*, Madrid, CIS.
- Jiménez de Asúa, L. (1932): *Proceso histórico de la Constitución de la República Española*, Madrid.
- Judt, T. (2006): *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945*, Taurus, Madrid.
- Judt, T. (2007): *Pasado imperfecto. Los intelectuales franceses 1944-1956*, Taurus, Madrid.
- Judt, T. (2008): *Sobre el olvidado siglo XX*, Taurus, Madrid.
- Juliá, S. (1994): «Orígenes sociales de la democracia en España», en *Ayer*, n° 15, pp. 165-188.
- Juliá, S. (2002): «Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición», en *Claves de Razón Práctica*, n° 129, pp. 14-24.
- Juliá, S. (2007): «De nuestras memorias y de nuestras miserias», en *Hispania Nova*, num. 7.
- Linz, J.J. (1978): *The Breakdown of Democratic Regimes. Crisis, Breakdown and Reequilibration*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Linz, J.J. (2008): *Fascismo: perspectivas históricas y comparadas. Obras escogidas, vol. 1*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Linz, J.J. y Stepan, A. (1978): *The Breakdown of Democratic Regimes. Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Mazower, M. (2001): *La Europa negra*, Barcelona.
- Mayeur, J.M. (1980): *Des Partis catholiques à la Démocratie chrétienne. XIX- XX siècles*, París, Armand Colin.
- Montoro, R. (2000): «El Estado del Bienestar moderno», en Muñoz Machado, S., García Delgado, J.L., González Seara, L. (dir.) (2000): *Las estructuras del Bienestar en Europa*, Madrid, Civitas, pp. 131ss.
- Mosse, G.L. (1999): *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, París, Fayard.
- Nolte, E. (1994): *La guerra civil europea, 1917-1945*, México, FCE.

- Nora, P. (comp.) (1992), *Les lieux de mémoire* (3 vols.), París, Gallimard.
- Novick, P. (2001): *The Holocaust and Collective Memory*, Londres, Bloomsbury.
- Núñez Florencio, R. (2008): «Las cicatrices de la memoria», en *El Noticiero de las Ideas*, num. 35.
- Oñate, P. (1998): *Consenso e ideología en la transición política española*, Madrid, CEC.
- Palomares, C. (2006): *Sobrevivir después de Franco. Evolución y triunfo del reformismo, 1964-1977*, Madrid, Alianza.
- Payne (1982): *El fascismo*, Madrid, Alianza.
- Popper, K.R. (1994): *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.
- Powell, Ch. (1991): *El piloto del cambio. El Rey, la Monarquía y la transición a la democracia*, Barcelona, Planeta.
- Powell, Ch. (1994): «La derecha reformista ante la crisis del régimen y la transición a la democracia: el caso de Tácito», en Gorztázar, G.: *Nación y estado en la España liberal*, Madrid, Noesis, pp. 291-320.
- Powell, Ch. (2001): *España en democracia 1975-2000*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Ramos, R. (2008): «O país mais liberal do mundo: transformaciones y colapso del liberalismo en Portugal 1880-1910», en García Sebastiani y Del Rey Reguillo: *Los desafíos de la libertad. Transformación y crisis del liberalismo en Europa y América Latina*, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 97-119.
- Ricoeur, P. (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- Rosanvallon, P. (2004): *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, París, Seuil.
- Todorov, T. (2002): *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península.
- Tortella, G. (2000): *La revolución del siglo XX. Capitalismo, Comunismo y Democracia*, Madrid, Taurus.
- Willets, D. (2005): «The New Conservatism ? 1945-1951», en Ball, S. y Seldon, A., (ed.) *Recovering Power. The Conservatives in Opposition Since 1867*, Palgrave, Londres, pp. 169-191.
- Winock, M. (1999): *La France politique XIXe-XXe siècle*, París, Seuil.



# ¡A MÍ LA ILUSTRACIÓN!

## *The Enlightenment, please!*

Mercedes Rosúa<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El movimiento de La Ilustración, los ideales que lo animaron, los valores humanistas universales a cuya extensión aspiraba, la defensa de las Luces de la inteligencia y de la razón son, aquí y ahora, muy necesarios. Están, sin embargo, en grave peligro. Se procura activamente su desaparición de cultura y conciencias. El ataque al espíritu de la Ilustración forma parte de un movimiento más amplio de manipulación sociopolítica, ceguera voluntaria ante la evidencia y rechazo de hechos, datos y lógica.

Educación ha sido una de las principales víctimas de este proceso. El sistema actual, impuesto por el partido socialista, impide la adquisición de conocimientos de base, elimina o minimiza materias fundamentales, condena el esfuerzo, el trabajo individual y el mérito y promociona el localismo, la mediocridad y la ignorancia. Ha sido fenómeno específico moderno la aparición, con los sistemas de estado de bienestar, de sectores que viven de la utopía subvencionada. España es particularmente vulnerable porque los medios de comunicación y buena parte de la esfera política están compuestos de sectores parásitos que, tras la Transición, se aprovechan del chantaje postfranquista para imponer un falso credo dual y para pretender el monopolio ético. Una gran cantidad de ellos vive en España de los mitos, consignas y victimismos creados para justificar apropiaciones de dinero, puestos, categoría social y poder. La manipulación de la historia y del presente ha tenido, en el exterior y el interior, un gran papel, sin que se haya denunciado la evidente ruina educativa, cultural y, durante estos últimos, años económica.

---

<sup>1</sup> Doctora en Filosofía y Letras (Románicas) por la Universidad Complutense de Madrid, y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Catedrática de Lengua y Literatura Española. Ha vivido y trabajado en Francia, Túnez, Bélgica y en la República Popular China de los últimos tiempos de la Revolución Cultural; asimismo, estuvo destinada durante varios años en Londres y, posteriormente, uno en París; y ha viajado, casi siempre sola, por unos ochenta países, entre los que se incluyen China de nuevo y el Tibet, Vietnam, Laos, Camboya, Birmania, varios de Oriente Medio, América y África, Cuba, Estados Unidos y, más recientemente Uzbekistán y Sudán. Ha publicado varios libros: La generación del Gran Recuerdo, El viaje, El Sol, El archipiélago Orwell, Diario de China y Las clientelas de la utopía. Correo electrónico: casandrar@hotmail.com.

Las ideas proyectadas hacia la excelencia han sido el motor primero que ha ido alejando a los humanos de la barbarie y con ellas se construyen las sociedades prósperas y libres. Frente a ignorancia, irracionalidad, multiculturalismos confusos y relatividad de los valores es más que nunca necesaria La Ilustración.

**Palabras clave:** Educación, Ilustración, España, Política, Clientelismo.

**ABSTRACT:** The Movement of the Enlightenment, the ideals that gave life to it, the universal humanist values that it sought to spread, the defense of Lights of Intelligence and Reason are, here and now, much necessary. They are, however, in a very serious danger. It is being a big effort aimed to eradicate these values from culture and consciences. The attack against the spirit of the Enlightenment is part of a wider movement of socio-politic manipulation, voluntary blindness in the face of evidence and refuse of facts, data and logic.

Education has been one of the main victims of this process. The present system, set up by the socialist party, hinders the acquisition of basic knowledge, deters or minimizes essential subjects, blames effort, individual work and merit and promotes narrow-mindedness, mediocrity and ignorance. The rising –with the welfare estates- of a class of people living on subsidized Utopia has been a specific fact of modern times. Spain is particularly vulnerable because a quite important part of mass media and politicians is a parasite one who, after the *Transición* (transitional period to democracy) and since then, takes advantage of after-Franco's blackmail in order to impose a dual creed and to get the ethical monopoly. There is in Spain a huge quantity of those living on myths, slogans and victimization, just made to justify the ownership of money, state, status and power. In this way, the manipulation of History and present has been, in and out the country, extremely important, with no report, neither denunciation, on the obvious educational, cultural and, during those last years, economic disaster.

The ideas aimed to the excellence have been the first cause that took away human beings from barbarism; these ideas have built free and successful societies. Now more than ever, when we face ignorance, irrationality, confused multiculturalism and relativity of values, the Enlightenment is needed.

**Key words:** Education, Enlightenment, Spain, Politics, Clients System.

**Fecha de recepción:** 5-V-2009  
**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

Ha ocurrido un fenómeno extraño: la prohibición de la evidencia, la condena al ostracismo de razón y lógica, el cuidadoso fraccionamiento de verdades universales trabajosamente adquiridas en pro de una retícula repleta de ficciones y de intereses inmediatos. Comenzó, de forma gradual, hace largo tiempo. Ganó terreno. Pobló sus filas con militantes inconscientes de serlo, que llegaban a la acogedora irracionalidad por la suave pendiente de la desertión del pensamiento y las responsabilidades individuales. Ha terminado cubriendo buena parte del espacio sensible.

Hay ejemplos trágicos, sangrantes. Otros cómicos e impasibles ante el absurdo. Algunos a los que su desmesura ha elevado a la categoría de ejem-

plos. En todos los casos existen motivos y explicaciones que conducen, por el simple camino de la observación y el razonamiento, a la percepción de la urdimbre, el comercio y los tejedores detrás de los aparentes espontaneidad, azar y simple cambio de los tiempos.

España lleva décadas viviendo un sistema educativo de desastre voluntaria y específicamente calculado para no adquirir conocimientos, postergar o eliminar lo culturalmente importante e imponer, como modelo, el trabajo mínimo. Y lo vive en tanto que fenómeno tan inevitable como las alteraciones meteorológicas e incluso adscrito, por la fuerza del hábito, a las fatales rutinas de la masificación moderna. Se considera normal que, por disposiciones legales y presiones oficiales y oficiosas, simplemente se eliminen o reduzcan, en el horario lectivo, las materias básicas (Geografía, Lengua, Física, Matemáticas, Literatura) y se sustituyan por una vaga mixtura de temática diversa, pueril, acrónica, fragmentaria y sometida a los caprichos del virrey imperante. Ante la general indiferencia y las esporádicas ceremonias de queja y llanto de políticos que se guardan muy bien de citar responsables concretos, se suceden en las aulas el aprendizaje de consignas, el predominio de los comisarios sobre los profesionales mejor calificados, la eliminación por decreto del suspenso y el paso, sin saber y sin esfuerzo alguno, de los alumnos de un curso a otro, la intimidación descarada al profesor que pretenda introducir criterios de selección por resultados y valía, la imposición del nivel del peor al conjunto y la transmisión de asignaturas de historia míticas y fantasmagóricas, de morales carentes de criterios de valor cualitativos, de relatos vacíos de civilización, arte, pensamiento y filosofía que suplen su indigencia con victimismo gregario. Simplemente se mantiene en la ignorancia, en la infancia, en el desconocimiento de la peor especie (que es el de la necesidad de adquirirlo) y en los hábitos del mimado retoño a la masa de adolescentes. Y, cuando la estancia en la guardería es, pese a las muchas prórrogas, improrrogable, se los suelta a la inevitable aspereza de un mundo competitivo. El proceso ha tenido para sus diseñadores la gran ventaja de fabricar sociedades dependientes que votarán al gran padre social y se inhibirán de cuanto exceda al horizonte más inmediato y menos exigente.

El caso español se distingue de la crisis educativa de otros países por su blando, vulnerable flanco de prolongado chantaje postfranquista y largo sometimiento a la nueva censura. Esto lo diferencia del problema común europeo y lo hace mucho más grave y menos disculpable. En principio la situación española debería ser mejor que la de Gran Bretaña, Francia o Italia si se hubiera seguido, desde el final de los años setenta, el adecuado proceso; y ello porque el punto de partida era excelente: una enseñanza pública de calidad muy apreciable, unos cuerpos de catedráticos y de agregados de bachillerato prestigiosos y prestigiados, un enorme caudal de ilusión en el cambio democrático, un propósito firme de extender la enseñanza gratuita y

obligatoria a la población juvenil hasta al menos los dieciséis años y una adecuada dotación de recursos materiales. En cuestión de dos décadas España se encuentra en cabeza del analfabetismo funcional y cultural, en el pelotón de los torpes de las estadísticas más fiables, enzarzada en regateos caciquiles sobre el contenido de los libros de estudio y, además, ofrece a la comunidad internacional el insólito espectáculo de un país en el que numerosos alumnos no pueden estudiar en la lengua oficial del conjunto del territorio y deben refugiarse, para ello, en centros privados.

La situación es particularmente siniestra por el fatalismo con el que se contempla el espectáculo. Las iniciativas se reparten entre la fuga hacia delante de los que, actualmente en el Gobierno, han apadrinado el sistema y las quejas irrelevantes de la oposición política, transida de pavor ante cualquier amago de escándalo sindical o mediático. Se ha llegado –es casi un logro como ejemplo negativo– a la perfecta antítesis de la Ilustración, al cumplido sabotaje del ideal de la Educación como médula democrática. No hay individuos, responsabilidades ni actos concretos; tampoco ideas ni ideales de común aplicación, ni aspiraciones a la superioridad de valores como norma, ni defensa del trabajo y del débil y de su esfuerzo. Ni siquiera existe el derecho a la observación y descripción de la realidad palpable, al ejercicio de la razón y de la consciencia del albedrío. Lo que existen son grupos, etnias, clases, víctimas colectivas y abstractas que justifican todas las dejaciones e impunidades y flotan en el mosaico fluctuante de novedades, impulsos y caprichos.

Esto, lejos de planear en las esferas de las abstracciones puras, responde a un reparto ventajoso de los bienes de este mundo: A considerable distancia del desagradable rebaño de cuyo ordeño viven, del hosco aparcamiento en el que se han convertido lo que fueron centros de enseñanza, existen pulcros colegios e institutos, instituciones privadas, liceos extranjeros, tranquilos barrios a los que los gestores del desastre público educativo sí envían a sus hijos. Luego redactan alguna ponencia para la que enhebran media docena de tópicos de obligado cumplimiento (*integración, igualdad, progresista, multicultural, diversidad, solidario*) y cobran por ello. Como llevan haciéndolo, a gran escala, de manera ya hereditaria y desde hace décadas, de una administración pública que se ha transformado en instrumento de los que la ocupan. Naturalmente entre ambos extremos existen aulas donde la degradación es menos evidente, pero el sistema impone por ley el ínfimo común denominador y, bajo esa plancha diseñada en los talleres de Procusto, quien consigue enseñar o aprender lo hace sorteando las imposiciones igualitarias de la falsa democracia que es el peor enemigo de la verdadera.

## Crónica de un secuestro

La Educación, su desguace y su ruina, la tranquila indiferencia con la que es contemplado el diario absurdo por parte de una población habituada a la peregrina lógica de la exigencia de gratuidad y a la propaganda, es parte de un fenómeno de renuncia a la percepción objetiva que no hubiera podido darse de no haberse producido previamente el secuestro de la razón, del lenguaje y de la aspiración a las Luces, para ser sustituidos por referencias automáticas de Bondad y Maldad y por un relativismo oportunamente alejado de toda implicación que no sea la blanda coexistencia. La instalación sobre la sociedad, como la carpa de un circo, del *izquierdas/derechas* difunde, con la insistencia de la lluvia fina, el código que conviene utilizar. El rechazo al principio de realidad que reina en un espacio notable de las sociedades y que aqueja con particular virulencia, a causa de la manipulación de su historia reciente, a la española tuvo comienzos perfectamente rastreables.

La primera etapa se sitúa mediado el siglo XIX, con una cosmogonía de las Clases y su lucha, de su esencia en sí tan fija como las especies zoológicas, hasta la parusía del Hombre Nuevo, que habitaría un Nuevo Mundo, igual y comunitario, al que debería conducirle el moisés corporativo del Partido. El esquema introducía a cuantos seres humanos tiene el planeta en moldes, clasificación y nomenclatura y, al cubrir con su credo la percepción de presente, pasado y futuro y derogar lo que hasta entonces se había aprendido como Historia, invertía el proceso lógico de constatación de seres y sucesos sometiéndolo previamente a la adecuación, o no, a la consigna. Surgía así en el XIX una Ilustración simétrica pero opuesta a la del XVIII, que renegaba de toda Razón y valor excepto los suyos y que estaba llamada a establecer unas dualidades gratuitas perfectamente falsas, pero utilitarias al extremo por su facilidad intelectual y por la extrema simplicidad de su uso en empresas de ingeniería social.

Ahí comenzó la desaparición del ser humano concreto, de sus hechos puntuales, de sus variables condiciones y de su historia, porque lo primero era su filiación al grupo excelente o al abominado, a los pobres trabajadores destinados a supremacía y victoria o al vertedero de propietarios, burgueses, ricos y patronos. Una vez fijada como dogma tal dualidad de categorías, el resto, personas, arte, ciencias, libros, leyes y hasta los más sencillos de los actos, es susceptible de ser, en cualquier tiempo y lugar, analizado, no en función de lo que los ojos y el intelecto perciben y recuerda la memoria, sino según baremos externos y ajenos al objeto mismo, de forma que la percepción debe adaptarse a la clasificación de base. La mecánica fue desde sus comienzos lo suficientemente sencilla y halagadora como adquirir pronto el automatismo de los filtros integrados. Ya no había responsabilidades sino metas, no existían culpables sino víctimas, ni superiores sino verdugos que

obstaculizaban el acceso al paraíso de la completa igualdad. El sistema, en su universal amplitud, resultaba más atractivo que las religiones porque ponía a disposición de los gestores el Más Acá y les otorgaba, de forma aparentemente neutra y anónima, poderes sin freno ni límite.

Siempre había habido matanzas, torturas, explotación, abusos, en nombre de la fidelidad al jefe, al dios o a la simple codicia, pero a raíz de la creación de comunismos, socialismos y nacionalsocialismos la dimensión fue otra. La capacidad de negar la evidencia y superponerle consignas era un arma formidable en un medio que, en paralelo, desarrollaba como nunca antes había ocurrido la capacidad de transmisión de mensajes idénticos a millones de hombres y la sustitución de las cosas por simulacros verbales. Con *derechas/izquierdas, progresistas/reaccionarios, comunistas/burgueses, socialistas/capitalistas* como polos del Bien y del Mal, se construyó una cárcel léxica de gran eficacia, capaz de ir acaparando, si no el conjunto –en los Estados de Derecho– del tejido civil de las sociedades, sí el espacio verbal, cultural, educativo y ético.

El siglo XX ha sido el de las Grandes Cegueras Voluntarias. Los intelectuales y, con muy pocas excepciones, la comunicación plástica, verbal y escrita han fabricado, mantenido y transmitido un retablo completamente asimétrico en el que nazis, capitalismo y aledaños ocupaban, no ya el primero, sino el completo de los cuadros de la infamia, mientras que para los regímenes comunistas y de *democracias populares* se reservaban el silencio y la excusa cuando no el mito, la alabanza o la aprobación. Hasta el día de hoy, en el XXI, han gozado de patente de corso las encarnaciones de las teorías de Marx y Lenin, las longevas dictaduras de Mao y Fidel Castro, las hambrunas provocadas por el Líder de Corea del Norte, la animalización y segregación de las mujeres en las naciones islámicas, las cuales ofrecen una curiosa mutación neomarxista donde se funden mesianismo religioso y odio a las libertades. No ha existido igual condena de los sistemas totalitarios, del tratamiento y valoración de los términos *fascismo* y *comunismo*. Para *fascismo*, convertido en fácil impropio multiuso, se reserva la categoría del mal absoluto. Para *comunismo* la comprensión de las buenas intenciones; esto aunque aquél, gracias a la brevedad de su existencia, causara muchísimos menos millones de muertos y de ruina que los regímenes marxistas.

La educación ha transmitido, y se ha hecho vehículo de esa óptica selectiva. No sólo en las páginas de historia, sino en una terminología secuestrada por la falsedad dual, en una apreciación distorsionada del presente y en una mutilación del espacio crítico, embutido, como el pie de las mujeres de la antigua China, en el calzado minúsculo de la censura previa y la autocensura permanente. La Enseñanza no es sino una faceta (y un vivero de votos). El hilo de las cegueras voluntarias pasa por el vasto club social del

arte y la literatura, del cóctel chic, la columna en prensa, el escenario y la pantalla, con un bien establecido decálogo de temas y expresiones destinados a provocar, como en los perros de Pavlov, secreciones positivas o rechazos (véase *Guerra de Irak ,social, CIA, paz y diálogo*). Cualquier comparación entre el volumen de lo publicado, llevado al cine, aludido de manera subliminal o explícita, de uno u otro sesgo habla por sí sola de la eficacia y extensión de un fenómeno que, lejos de manar del inocente idealismo solidario, se apoya –sobre todo en Europa– en pilares muy definidos.

### Los libertadores de nómina

En el siglo XX, con el establecimiento de los Estados de Bienestar, ocurrió, respecto a los ideales, revoluciones y movimientos sociopolíticos, un fenómeno completamente nuevo que iba a determinar evolución y situación modernas y que no ha sido tratado como merece su importancia: La aparición de los Libertadores de Nómina. Corresponde al salto económico de los últimos cincuenta años, y se caracteriza porque aparecen vastos sectores, grupos de individuos que son mantenidos y pagados, a costa del erario público, por defender unas ideas, pertenecer a un colectivo biogeográfico y declararse víctimas o representantes de éstas. Anteriormente las iniciativas de cambio, el enfrentamiento con lo establecido, el abandono de las seguridades, la construcción de las utopías llevaban aparejados riesgos, derrotas, pérdidas, situaciones imprevisibles. Hay que esperar a la era de las prósperas democracias liberales para que florezcan, se afiancen y multipliquen, con vocación de indefinida permanencia, los que viven de la alabanza a sistemas que, sea han dado trágicas pruebas de su fracaso, sea están situados en el limbo de lo sólo verbalmente deseable. Las utopías de la igualdad total, la abolición de la propiedad, la fabricación del Hombre Nuevo, el Buen Salvaje, la desaparición de las clases o la relatividad multicultural de los valores han causado más muertos que Atila, la peste, Napoleón o las Cruzadas, pero sus banderas, impermeables a la sangre, cobijan a una especie nueva: la que se arroga, cara a la galería, el monopolio del sujeto ético y se define por la encendida alabanza a sistemas en los que de ninguna manera querría vivir.

Se ha invertido, pues, la dinámica de la lucha por un ideal. Éste es hoy el modo de vida, la tarjeta de pertenencia al economato que, en virtud del populismo mediático y las proporciones parlamentarias, permite la regular cosecha de dividendos. Ya no hay combate por mundos mejores, travesías por el desierto tras las cuales puede hallarse tan sólo el completo fracaso. Hay adhesión a un catecismo cuyo rechazo sitúa en la intemperie de la indignancia, la anomia y el extrarradio de la consideración, las prebendas y las porciones de poder. Las Clientelas de la Utopía<sup>2</sup> no pretenden ni por asomo

---

<sup>2</sup> Véase *Las Clientelas de la Utopía* (Madrid, Grupo Unisón Producciones, 2006).

instalarse en nada semejante al paraíso que dicen adoran, pero éste les es indispensable para disfrutar de bienes de signo contrario: saneada propiedad, cobros mensuales, colegios privados, voz en los medios,... La pertenencia, en fin, al cálido y rentable clan de unas *izquierdas* caracterizadas por la fidelidad y el automatismo en la enunciación de consignas.

El modo de empleo incluye anulación de la realidad de los valores, a los que se superpone siempre un abanico muy limitado de tópicos repetidos de forma coral. Es de indispensable cumplimiento el puñado de *antis*, escenificados periódicamente, contra los Estados Unidos, el capitalismo, la burguesía, la patronal y la Iglesia Católica. Simultáneamente se vive aprovechándose de lo creado por esas entidades, con becas en El Escorial, másteres en Houston, turismo en Roma, y visitas a la catedral de Burgos y al colegio anglosajón donde el niño perfecciona su inglés. Nada tienen en común, excepto una nomenclatura prostituida, estos vividores de la Utopía con el luchador sindical de los años veinte, las sufragistas del voto femenino, el socialista de la reunión nocturna tras la larga jornada y la cotización solidaria arrancada al propio sueldo, el estudiante que creía obtener la libertad en la manifestación contra Franco. La parroquia consiste ahora en sindicatos colgados de la ubre estatal, grupúsculos que esgrimen las opciones sexuales como prueba de sus méritos, anticlericales de diseño e inventores de herencias étnicas y fueros ancestrales con los que la floración de tribus está esquilmando al ciudadano contribuyente.

Los Libertadores de Nómina, las Clientelas de la Utopía, la vasta galaxia de profesión sus agravios son fruto, históricamente hablando, de reciente cosecha, y pertenecen a una corriente de conducta y de pensamiento en la que se glorifican la desaparición de la apuesta individual, del peligro, del personal valer y de la audacia. Su especialidad, llevada al virtuosismo, consiste en el empleo del chantaje desde tres plataformas: la opinión (implantándose durablemente en Educación y comunicaciones e impartiendo desde allí certificados de buena conducta), los pactos políticos (gracias a los caprichos, nada representativos, de la proporcionalidad parlamentaria) y el temor (con la amenaza de, movilizaciones, escándalo e inclusión de los insumisos en los apestados por rebeldes a la corrección social).

Se dibuja así un panorama en el que esa persona centro del cosmos, cara al Renacimiento y a los Ilustrados, descubridora de valores universales por los que valía la pena luchar, sujeto de derechos que residían, independientemente de clases y latitudes, en la Humanidad misma, pasa a ser desplazada por etnias y sectas que, gracias a declararse tales, gozan de generoso estipendio y se declaran cabezas de león del variado zoológico de rebeliones subvencionadas y civilizaciones equivalentes. Las dictaduras postmodernas, una vez eliminados Ilustración y Humanismo, Grecia y Roma, Saber y Valer,

necesitan rellenar el vacío con los jefes de las tribus, los ayatollahs (preferentemente imprimibles en camisetas) y las fatwas, que son una especie de atrocidad caricatura de las imágenes y hechos señeros. Para ello se echa mano de un evangelio confuso, amasado con rudimentos científicos, ecología reaccionaria y reproducción y sexualidad a la carta, en el que no importan la incongruencia, el absurdo ni el ridículo; tan sólo cuenta el efecto inmediato en la sensiblería votante, criada para responder a la ley del mínimo esfuerzo y de la gratificación instantánea.

Nada tiene esto de etéreo. Al imperio de las Clientelas obedece que parece tan normal la inexistencia de transmisión de saber y exigencia en la Enseñanza como el que sólo se juzgue treinta años después de los hechos el genocidio cometido por los comunistas de Camboya y el documental sobre el tema apenas se exhiba, mientras, hasta la saciedad y el más profundo de los hastíos, se estrenan y son premiadas películas infumables respecto a cuyo valor el público vota con los pies en franca huida. Resulta lógico que un puñado de presos, si lo son de Estados Unidos, acaparen infinitamente más volumen informativo que los millares encerrados en cárceles a cual más repugnante de Marruecos, Sudán o Siria; la situación de millones de mujeres, segregadas y animalizadas en las naciones islámicas como jamás lo estuvo negro alguno, no merece la atención de los manifestantes contra el apartheid. A los Libertadores de Nómina hay que agradecer que jueces y primeras planas de los periódicos hagan su agosto con campañas contra los asesinatos dictador chileno Pinochet, los presos de Guantánamo, los muertos –sólo por los franquistas– en el Guerra Civil española o la intervención norteamericana en Oriente Medio, pero apenas se habla, ni hay juez que haya emprendido proceso alguno –y tiempo ha tenido en tres décadas– contra los khmeres rojos, que exterminaron a un tercio de la población camboyana, contra el líder megalómano y con ambiciones nucleares de Corea del Norte, que ha llevado a sus hambrientos súbditos hasta al canibalismo, contra dictadores tan despóticos y peligrosos como lo fue el de Irak, lo vienen siendo los teócratas de Irán y puede permitirse serlo, en la medida de sus posibilidades, cualquiera que se arrope con patria y socialismo, minoría, etnia, Islam, antiimperialismo, petróleo y usos tradicionales.

Tenemos aquí, ahora, desde la segunda mitad del siglo XX, una inversión mediante la cual, desde el corazón de los sistemas democráticos mismos, se crean organismos, leyes, entidades y gobiernos a la medida de las clientelas, socialmente improductivas, que ansían instalarse. El ropaje ideológico es aditamento posterior, las filiaciones forzosamente duales (*izquierdas/derechas*, etc.) pura estrategia futbolera en su versión electoral. Por poner un ejemplo anecdótico, pero que rebasa con mucho la aparente limitación de su alcance, la ley de educación española (LOGSE, LOE) madre de todo desastre, no hubiera existido jamás de no servir para colocar a cualquiera enseñando

a cualquier alumno a cualquier edad cualquier cosa, de no proporcionar a maestros de primaria y de formación profesional –clientela de los dos sindicatos oficiosos, y remunerados, del actual Gobierno, Comisiones Obreras y UGT- acceso a cualquier nivel académico y profesional gracias a la confusa bolsa global de trabajadores de la enseñanza. Por el mismo motivo, tampoco hubiese existido la vasta campaña de igualitarismo maoísta, ni la guardia pretoriana de comisarios pedagógicos destinados a reemplazar conocimientos por consignas e implantar el exclusivo reino de la visión de futuro y presente que convenía a la clientela en el poder.

Se trata de una corrupción inatacable porque es legal y los prevaricadores nombran y dirigen a legisladores y jueces. Es simulacro de la que, francamente y a gran escala, permite a regímenes de Partido único distribuir el país, en nombre del bien del pueblo, como coto propio. En sistemas de Derecho hay que conformarse con menos; la Administración es una especie de Palacio de Invierno en el que pacen los adictos al clan y mediante el que se reciben vasallajes, en metálico y en especie, de las empresas privadas y de la supuesta oposición misma. Proliferan así, no ya los cargos inútiles, sino la duplicación de tareas y servicios, en forma de contratistas externas, para aquello que debería ser realizado por los funcionarios en plaza. La estrategia consiste siempre en copar puestos y presupuestos sin merecerlos por estudios, experiencia, logros, inteligencia, idoneidad o dedicación. El maquillaje ideológico es posterior y circunstancial. A todos los niveles y en todos los casos se sustituye el juicio personal por la adhesión tribal, de modo que los mismos hechos ni son igualmente considerados ni valen por sí mismos, sino en función del marco de referencia que los contiene, por el icono verbal que determina si el que pone bombas es un terrorista o un mártir, si el que dispara en la nuca es un criminal o un nacionalista aguerrido, si conviene llamar asesino al que mata o al presidente legal de un gobierno.

### **La crisis como estrategia**

La trampa dual no engulle tan sólo a actos concretos y a individuos. Hace víctimas entre parte del sector agraciado con el papel de Bueno vitalicio en el reparto porque impone su discurso y vicia de raíz la simple posibilidad de disidencia. Es muy grande el miedo a la intemperie social (aunque es bastante mayor el de perder dinero, puesto y relaciones ganados por aquiescencia y no por méritos) y, cuando la lluvia fina de mensajes y epítetos unidireccionales lleva cayendo el suficiente tiempo, es raro que se produzcan fugas y menos rebeliones para las que no hay lenguaje posible, camisetas, pancartas ni banderas. Leyes, razonamiento, sentido común y lógica se desmoronan cuando se trata de sumarse a opiniones en las que, por fuerza de evidencia o por sencillo instinto de justicia y de ética, se coincide con el criterio del vago clan de

la Maldad, definido como tal *—derechas, conservadores, burgueses—* por la reiteración de los medios, encarnado en Washington, Wall Street o Roma, y presente, en fin, en cuanto tiene envergadura, peso, herencia cultural y vigencia. La filiación explícita a estas madres de todos los males es socialmente impresentable, y simultánea al disfrute, en la diaria existencia, de cuantos bienes materiales y morales se deben a la banda abominable. La contradicción obliga a muy lúcidos intelectuales a proclamar su confesión de fe platónica en los iconos del grupo Bueno por mucha y obvia que sea la razón que asiste al adversario. Se produce entonces una patética fuga de la realidad, una huida dando la espalda a la autonomía en el ejercicio de las propias facultades. Nada es algo por sí, sino según conviene que lo sea. Los sistemas totalitarios llevaron al virtuosismo su cultivo de la autocensura. Los regímenes que no lo son lo ejercen por parcelas sociotemporales, según coyuntura y grado en la manipulación y perversión de la democracia. De la calificación de películas a la de asesinatos, de los robos a la pedofilia, de los bombardeos a las devociones religiosas, todo será aquello que la marca de origen disponga, merecerá alabanzas y comprensión, solidaridad y relativismo si goza del marchamo iraní, africano, musulmán, aborigen, ritual o silvestre. Por el contrario, la artillería pesada cargada con no menos que genocida, fascista, inquisidor y corrupto abre fuego a diario sobre piezas de talla muy menor. En los territorios de la cultura reina el *small is beautiful*, pero en términos absolutos, de forma que se rechace cuanto posee o tiene pretensiones de amplitud y grandeza. Buenos serán todo tipo de localismos, conductas marginales, lenguas minoritarias, etnias pintorescas. Y metafísicamente repulsivos los signos y actos asociados a entidades de rango superior.

En el interior, los países embarcados en esta dinámica corren, apoyados por la indiferencia u oportunismo de sus habitantes, hacia la desaparición como tales y al debilitamiento del cuerpo social. Desde el exterior, tal fragmentación conviene a las dictaduras más alérgicas a las libertades individuales y enemigas del sistema occidental, abierto y extendido, como aspiración, a buena parte del planeta. De haberse dado actualmente la situación y negociaciones, ante la amenaza de Hitler, de los pasados años treinta, todas las rendiciones preventivas hubieran sido pocas, la población contemplaría un vistoso ejercicio de invasiones militares propio de la cultura germánica y sobrarían argumentos a los bardos de la alianza de civilizaciones, la paz y el diálogo para justificar la ocupación nazi e instalación del orden nuevo. Median entre una y otra época el honor, miseria, sangre, lágrimas y guerra del discurso de un Churchill, el valor de su auditorio y lo impronunciable e inaceptable de tales vocablos en la actualidad.

No es rentable ni reproducible tan burdo escenario. Para generaciones a las que se distribuye desde la escuela el puré del mínimo esfuerzo y la angelical ceguera voluntaria etiquetada como respeto a la diferencia, las dicta-

duras adquieren la forma de una red incrustada en la vida diaria. Sus hilos metálicos sólo se advierten cuando es obligado el disimulo y el silencio según dónde se esté y quién escuche, cuando, dependiendo de las circunstancias, los sucesos son silenciados o de presencia efímera y su simple mención (es en España ejemplo de manual la oscuridad en torno a la autoría organizativa de la matanza del 11 de marzo de 2004) resulta mal vista, cuando la distribución de bienes materiales y culturales es tan arbitraria como inapelable y la justicia se vuelve puro remedo. Las decisiones planean entonces en la esfera inalcanzable de quienes pactan con minorías parlamentarias compradas, y ellos y éstas a su vez con los nuevos amos nada amigos de respeto, igualdad y libertades. Provistas de las armas del siglo XXI, ahí están teocracias para las que fundamentalismo, segregación y sumisión son norma, las amalgamas de Partido único y Ejército, los marxismos nucleares, las confederaciones de jeques que, además del lujo del oro fósil, quieren el de califas de la nueva edad media. Se trata de un mundo de vasallos y señores, de un tejido de mafias que, en Occidente y en un Oriente a cuyos sectores más liberales y progresistas se ha traicionado, está ya configurando la liquidación del ideal de los Ilustrados.

Tampoco la delimitación geográfica de las fronteras tiene, en el porvenir inmediato, gran misterio. De continuarse las líneas actuales de comportamiento, no habrá ya defensa creíble de las sociedades y formas de vida abierta y digna. Las dictaduras soportarán ese ganado mientras les convenga su ordeño, y pasarán, de imponer los signos propios, a destruir los ajenos porque saben que detrás ya no hay principios civilizados universales que se esté dispuesto a defender. Como los dioses conceden sus deseos a los hombres, y a los colectivos de hombres llamados países, a los que quieren perder, el Gran Enemigo Americano va a retirarse a su casa, volverse hacia el Pacífico, ocuparse de sus propios intereses y dejar a los europeos, si les place, su propia defensa. Durante décadas la inversión estadounidense en dinero y hombres ha permitido al Viejo Continente disfrutar de seguridad y sistemas de bienestar y moverse en un horizonte aún iluminado por los ideales de la Ilustración, los cuales, a su vez, englobaban el derecho romano y lo mejor de la moral del cristianismo. La seráfica era de las Cegueras Voluntarias va a dar paso al incómodo siglo del Paso de Facturas.

La implosión de los Estados libres es, además, un proceso velado y lento porque es posible mantener a las poblaciones a un aceptable ritmo de consumo. El no-aprendizaje, la no-defensa frente a la agresividad de los enemigos, el no-esfuerzo en un mundo de otras naciones laboriosas, naturalmente tienen un límite. Mientras éste llega, la puerta interior no delata los golpes del ariete. Desde la II Guerra Mundial ha cambiado el armamento: Las tiranías pasaron del uso de tanques y ejércitos al simple y ubicuo ejercicio del terror, el arma más eficaz, lo que definía el Doctor Mabuse como el invento

destinado a minar y derrumbar las sociedades civilizadas, el ataque sin lógica ni más fin que la destrucción. Tras el 11 S, los cielos se llenaron del temor de aviones suicida, se comentaron nuevas formas de esparcir la muerte, bacterias, virus, envenenamiento del aire y de las aguas. La última arma podría ser la provocación de una gran crisis económica que hiciera a las poblaciones volverse contra sus gobiernos democráticos, abominar de sociedades y economías abiertas, pedir seguridad a cualquier precio. En muchas de las dictaduras actuales coinciden los rasgos de posesión de liquidez, debida a su acumulación de fondos, y aversión a los sistemas de Derecho. Hasta ahora los ataques a la civilización como forma de vida próspera en libertad habían venido de enemigos externos. En términos de estrategia, la transformación de los votantes empobrecidos en destructores de sus propias instituciones es un plan altamente innovador.

Ningún país de Europa más vulnerable al totalitarismo de dictaduras foráneas y al de mafias autóctonas que España. Su pérdida de sustancia cultural, su indigencia educativa y activa anulación de entidad histórica han hecho de ella la más insegura y confusa de las naciones. Las cosechas de victimismo, crecidas en treinta años de chantaje a costa del mito postfranquista, la han convertido en la perfecta maqueta de los vasallajes modernos, de la huida del saber y de la razón y de la rapacidad de bandas de todo pelaje instaladas en nichos ecológicos por la coyuntura. Aunque el buen vivir cotidiano y las inercias de anteriores y mejores gobiernos encubran, como el soleado clima, la degradación, ésta crece y se multiplica desde el corazón mismo de la fruta, el que se encuentra en el imaginario colectivo y actúa desde la infancia.

## La Educación siniestra

Nunca se había concebido antes del siglo XX la Educación como arma de primera línea. El nacimiento del proceso es anterior, arranca con el imperativo marxista de forjar el Hombre Nuevo, pero queda, en sus comienzos, postergado por las luchas y teorías económicas, por la eliminación de la propiedad privada y ocupación del aparato del Estado. A partir de ahí –y antes de ahí si las circunstancias permiten el experimento parcial- empieza un capítulo inédito en el que la Enseñanza, la transmisión de conocimientos, cede completamente el paso a la visión que de todos los aspectos de la vida quiere transmitir el poder. No se trata de las habituales influencias, de los condicionamientos sociales y las cuotas de sumisión a jerarquías civiles y religiosas. Se trata de la completa anulación del hecho de saber y de los mecanismos intelectuales que lo acompañan. Surge la palabra nueva, temible, que presidirá y sobrevivirá al siglo XX: *Reeducación*. Implica nada menos que la supe-ditación a una casta de comisarios creada al efecto: Son los ideólogos, pagados por el régimen para serlo, incrustados, no en una materia religiosa

o de formación más o menos civil o política, sino en todas y cada una de las ciencias naturales y humanas, las cuales se subordinan a lo que dispongan los que han sido colocados y beneficiados por el partido de la igualdad preceptiva y sus sindicatos.

En Camboya, la URSS, Corea, China, en las madrasas islámicas y en los falansterios indígenas a los que aspiran iluminados líderes latinoamericanos, la norma es vaciar de sustancia, reutilizar o no los envoltorios, y rellenar a niños y adultos con la masa predigerida de consignas salpicadas de datos de los que se ha tenido buen cuidado de extirpar cronología lineal y amplitud geográfica e histórica. Los nazis tenían más prisa y prefirieron trabajar sobre la materia bruta, seccionar de la población, a golpe de genocidio, eugenesia y eutanasia, los seres sobrantes. El marxismo, y su variante *light* de socialismos diversos, hace de la reeducación su bandera. Nada escapa a la nueva visión del mundo, y el enorme proceso, la ingeniería de las almas, se considera tan clave como la producción de alimentos o de acero. A esta Educación, en todos los sentidos de la palabra siniestra, pertenece un tipo de violencia pedagógica completa y sin límites puesto que es la de los representantes del Bien. Es la de la Revolución Cultural china<sup>3</sup>, la detención en centros psiquiátricos en la URSS, los campos de trabajos forzados y largas conferencias vespertinas, las sesiones de autocrítica y formación. No en vano las leyes educativas del Partido Socialista español, trazadas fundamentalmente para colocar y mantener a su clientela, adoptaron como aderezo formal un maoísmo al hispánico modo que eliminó, en pro de la igualdad absoluta y el rasero del mínimo común denominador, desde las tarimas hasta a los catedráticos, pasando por la mención del suspenso y la simple alusión a mérito, jerarquía y dotes.

La Educación Instrumental, utensilio prioritario del Partido que o es único o se cree exclusivo representante de Lo Bueno, no concibe otros límites que aquéllos a los que se la obligue por fuerza mayor, da por sentada la superioridad ética (y el acaparamiento y reparto entre los suyos de fondos y servicios públicos) y supedita cualquier rango intelectual, conocimiento y diplomatura a la recta línea política (que es la suya y la de los que la poyan, como es el caso en España de los grupos nacionalistas compañeros de votaciones). Lo que parece anecdótico en un país, todavía, con sistema democrático (nunca va a haber manifestaciones porque los niños no saben escribir, los adolescentes ignoran quién fue Lope de Vega y los licenciados de Clásicas desconocen los números romanos) es inmensamente trágico cuando hay cancha para llevar el proyecto a término con todas sus consecuencias. Entonces entre tortura y tortura se reeduca, se mata a los que llevan gafas y conocen

---

<sup>3</sup> Véanse *El Archipiélago Orwell* (Madrid, Grupo Unisón Producciones, 2001) y *Diario de China* (Madrid, Grupo Unisón Producciones, 2003).

lenguas extranjeras y se consigue la gran igualdad del genocidio camboyano, o la eficaz eliminación de intelectuales y cuanto se entiende por civilizado de la China de los sesenta, o la ruina económica, el control de la vida privada y la degradación moral que han sido pan cotidiano de todas y cada una de las *democracias populares*.

La *reeducación* como sustituto de la educación va de par, a más vasta escala, con la implantación de la verdad y la razón relativas. Éstas serán lo que en cada circunstancia favorece al Gobierno (véase como ejemplo de manual las leyes educativas españolas de 1990 y 2006, sin olvidar las disposiciones autonómicas que permiten a los alumnos no conocer sino el terruño y la lengua local) y lo que conviene a los tópicos populistas<sup>4</sup> (paz suprema, bondad generalizada, riqueza y energía abundantes y milagrosamente inocuas, minorías y marginados al poder, tiranos y criminales convertidos al amor y el entendimiento por la fuerza del verbo y afable disposición del Líder). El idealismo, al pasar a utopismo subvencionado, entra de lleno en la indigencia lógica y la vaciedad sapiencial. Sólo cabe jugar con el mínimo común denominador de las sensaciones y referencias del público, trabajar el igualitarismo del resquemor y la envidia, favorecer la sensiblería y la pereza, enaltecer la cultura escasa y prescindible, el criterio variable y la afinidad gregaria. Tal dinámica envuelve a la sociedad con el conocido mecanismo de la vileza asumida, de manera que el Partido de la Bondad se asegura así de su inconsciente apoyo. Porque ¿cómo admitir que se han aceptado mentiras innumerables, obvios desafíos al sentido común, negaciones de la palmaria evidencia?

Es una regresión vertiginosa respecto a los grandes ideales y las grandes figuras de Las Luces acompañada de un fraccionamiento microscópico del país, de Europa y de la visión del mundo, porque así conviene al manejo de la trama de tribus y de parcelas<sup>5</sup>. En el interior de éstas se cultiva y modela el oleaje de la opinión pública, la cual se pretende hacer sinónimo de justicia y de legalidad cuando, de hecho, es cada vez más antinómica de estos dos últimos términos y de unos ideales democráticos que el populismo transforma en lamentable caricatura.

A todos los niveles del quehacer intelectual, desde las escuelas a la Universidad y de la industria cinematográfica a la promoción guiada de la cultura, se escenifica una conjura de los necios contra quien no lo sea y muestre rasgos de valía personal. Las ausencias dicen mucho más que las presencias respecto a la intensa censura fáctica -y fática- que preside la vida española. Las películas y documentales de temas ajenos al evangelio oficial son des-

---

<sup>4</sup> La Ley de 2006, LOE, fue anunciada, con gran apresuramiento, por el PSOE nada más ganar las elecciones de 2004.

<sup>5</sup> Véase «De la persona a la tribu» (*Foro de Educación*, núm. 10, 2008, pp. 445-458).

viadas sistemáticamente a las vías muertas de proyección fugaz, salas lejanas, cines marginales, ayuno de subvenciones, apagón televisivo. A este limbo van rápidamente los pocos que muestran tragedias de países comunistas, el terrorismo, asesinatos y clima de temor en el País Vasco, los crímenes fundamentalistas, el fanatismo y carencia de escrúpulos de guerrillas rurales y urbanas, los atentados contra Israel, la barbarie del integrismo islámico. El clon de la filmografía oficiosa, repetido, financiado y promocionado hasta el infinito, se compone de Guerra y postguerra Civil Española de republicanos buenísimos y franquistas perversos, sexo reprimido y curas pederastas. La variante actualizada es grupos marginales estupendos (okupas, drogatas, antisistema), burgueses repelentes, homosexuales divinos, cristianos represores y reprimidos y –eso no puede nunca faltar- risible beatería. Es patético, desde las primeras escenas, la solícita premura de fichar en todos y cada uno de los tópicos: Los diálogos contendrán un exabrupto por cada tres vocablos (el porcentaje es prácticamente fijo), irrumpirá, sin venir a cuento, una escena, seguida de otras varias, de sexo ginecológico -que ni siquiera posee el atractivo cateto de las antiguas exhibiciones del calzoncillo celtibérico- y reinará en el argumento la tristeza o/y la sal muy gorda.

Simplemente la verdad está proscrita, los temas trillados según conveniencia del clan de la Bondad Oficial y la distribución de nóminas, la iconografía reducida al mito Buenos/Malos que es desde hace largo tiempo generosa ubre nutricia de una clientela a la medida del pezón. Los figurantes acaparan foco social en virtud de su vasallaje e inquebrantable adhesión a tópicos y representantes. Basta con una relación somera de dádivas y subvenciones, de nombramientos y contrataciones, para obtener una adecuada radiografía de la estructura de nuevos ricos dominante, unos nuevos ricos de especial peligrosidad porque lo son a causa de su ausencia de utilidad. El filtro, en un extraño y peculiar fenómeno de nuestra época, funciona a la inversa, la pirámide se construye con los más mediocres, el programa político es presidido por la animadversión hacia cualquier asomo de valor y tiene como fin acabar con la nación que gestiona y abandonar el campo cuando ya no queden sino estulticia, rencores de terruño y deudas descomunales para repartir.

### **Postrimerías de la Transición (La Franquiada)**

La muerte de Franco, que había gobernado en solitario desde 1939 y falleció en 1975, de vejez, en la cama, marcó el origen de un mito que permitiría a dos generaciones hacerse con el monopolio del sujeto ético. La pacífica transición española a la democracia, que se presentaría enseguida como pasmo del orbe, procedió fundamentalmente, no de luchas y explosiones de sentimientos largo tiempo reprimidos, sino de las disposiciones y actitudes

de sectores y personajes avanzados y relevantes de la clase política y del ordenamiento sucesorio que Franco en persona había previsto. El caudal de ilusión popular, el sincero y general rechazo a violencias y conflictos, el deseo de europeísmo y libertades, las exigencias del progreso, la época y el ambiente internacional fraguaron a todos los niveles un consenso de paz, democracia y pactos. Y estos últimos, asumidos en la presuposición de lealtad y con urgencia y propuestos por personas que ponían por encima de sus intereses los de España, significaron, efectivamente, la larga estabilidad de un estado parlamentario, pero también dieron cobijo, por mor de la obtención rápida de acuerdos, a la nidada centrífuga de las ambiciones de las taifas.

Ahí se sitúa la génesis de lo que iba rápidamente a ser una masa socio-política para la que era imprescindible la desaparición de la memoria de los hechos, el razonamiento crítico y la jerarquía de valores. Se trata de una clase polimorfa pero regida por el común denominador del parasitismo del estado de bienestar que, por primera vez, subvencionaba a las clientelas de la utopía y garantizaba dividendos infinitos a aquéllos que se presentaran como víctimas de inagotables, antiguos, presentes y siempre colectivos agravios. La filiación al bloque parásito podía ser, a veces, inconsciente pero siempre resultaba provechosa, sobre todo por el dinero que se extraía y extrae sistemáticamente del erario público, por el rosario de cargos, nóminas, invitaciones y privilegios recibidos como debido reembolso. Porque desde la *okupación* de un piso a la de un aula sin tener títulos o la de una sede de representación del proletariado sin cotizaciones obreras, nada hay más fácil que justificar la apropiación de bienes ajenos. De forma menos material, más difusa y generalizada, la adhesión proporcionaba la comfortable seguridad de encontrarse, sin mayor esfuerzo, en el lado de los Buenos, solidarios y luchadores. Había comenzado la dinámica de la dualidad necesaria, que fagocitó, sometió y silenció a disidentes de inquietud sincera, actos loables y desinteresado comportamiento. Éstos quedaron arrinconados, fueron asimilados y exhibidos en procesión periódica o simplemente desaparecieron de la vida pública. En su lugar, en el asalto y reparto indoloro del Palacio de Invierno, proliferaron víctimas, algunas reales, virtuales muchas, potenciales grandes mayorías, de la injusticia y la represión política, ideológica, familiar y sexual.

Los grupos que ni habían derrotado al franquismo ni mostrado en su historia y en sus partidos particular amor por la democracia, las minorías nacionalistas agraciadas con una desproporcionada ventaja representativa, los alegres partidarios de la acracia divina y los aquejados por la añoranza de la guerrilla y el afán de sustituir a la Iglesia Católica por las iglesias laicas no podían conformarse con la poco excitante perspectiva de un país similar a otros, aburridamente civilizados, que funcionaba con leyes y con votos. En general, aspiraban a constituir, participar o integrarse en grupos de presión que les otorgasen bienes muy superiores a los merecidos. Para esta tarea so-

cialistas, comunistas y nacionalistas estaban naturalmente destinados a reclutar tropas abundantes en nombre del agravio inagotable y los adecuados cultivo y dosificación de populismo, propaganda y rencor. Disponían de un caudal inextinguible de supuestas deudas, de facturas pendientes con la familia, la cultura, la escuela, la nación, la empresa, el pasado y las autoridades en sentido lato. Porque, como se pregunta en *Los Intereses Creados*, ¿quién no se cree superior a su propia vida?

Todos ellos contaban con el viejo apoyo de la ola de fondo de las Ciegas Voluntarias, la blanda capa de juicios precocinados sobre la cual siempre era posible en Europa afianzarse y justificar métodos. Bastaba con agitar enemigos (*capitalismo, burguesía, centralismo, derecha*) presididos como transfondo por el imperialismo norteamericano, y con mostrar benévola ignorancia, o al menos avanzada miopía, respecto al saldo y situación de socialismos, comunismos, dictaduras populares, terrorismos varios y tiranos de pelaje y tocado étnico diverso.

Pero lo que en el resto de Europa, y en buena parte de lo que se entiende como área occidental, se limitó habitualmente a una adoración platónica de dioses en cuyos paraísos nadie quería residir, en España produjo una trama parásita de especial envergadura, afincada con intención de usufructo exclusivo y permanencia y definida por el sistemático expolio, y la impunidad, garantizada por el chantaje al adversario de denuncia por filofranquismo. Este peculiar tipo de dictadura, parcelaria pero extensa y en extremo eficaz, perseguía –y consiguió– el dinero, en cantidades mucho mayores que el inevitable porcentaje de corruptos habitual en los sistemas parlamentarios. Es sector que se mueve en la legalidad, blinda a los suyos y a sus normas, maneja el ruido y la calle y se hace temer mediante la amenaza de lanzar al opo-nente al infierno de los réprobos *fachas*.

El Clan Parásito se funde con las Clientelas de la Utopía en sus manifestaciones cara al público porque se especializa en abstractos, sin exigencia de compromiso, opciones y análisis de problemas concretos. Como las Clientelas, y a diferencia de los idealistas de otrora, no hay para ellos riesgo. Se trata del gratis total, un abono al mundo nuevo, la seguridad vitalicia y la propiedad apetecible, sin lucha, inversión vital, derrota, incertidumbre. Nada en común con los que apostaban años de vida, energía, patrimonio, porvenir en pro de unos ideales; ninguna relación con el grupo que se lanzaba a fundar una comuna en territorio agreste, con el sindicalista sin más ingresos que las cuotas de sus afiliados, con el que –se tratara de individuos o de regiones– optaba por la independencia al precio de vivir de sus propios recursos. La exigencia de gratuidad preside desde la educación, con su reparto de diplomas que nada avalan, hasta los nombramientos para importantes cargos de gente que, cuanto más inútil y anodina, se considera más idónea, puesto

que esto permite al pueblo identificarse con la nula categoría del nombrado. Llueve la riqueza en forma semejante al *impuesto revolucionario* sobre nacionalismos autonómicos, que amagan con separaciones, pero de manera alguna optarían por cargar con los gastos, penurias y riesgos de un sistema federado. Una vez más, se trata de prolongar indefinidamente el chantaje postfranquista y transformar a los inquilinos de los nuevos virreinos en una cola interminable de acreedores.

Para crear y mantener, en una economía de mercado, una fuente tal de ingresos, que no se basa en el rendimiento sino exactamente en su contrario, en la falta de producción material e intelectual y de expectativas de aportarla, hacía falta al grupo de presión un mito fundador que sirviera continuamente de trasfondo, apoyo y punto de referencia, y este mito debía ser completado con una iconografía social cuyo empleo continuo produjera apegos tan fuertes que anulara la evidencia e hiciese posible, como mucho, la inhibición pero nunca el explícito rechazo. La que se podría bautizar como *La Franquiada* fue la epopeya mítica *a contrario*, elaborada sobre la figura de un dictador que se revelaría como providencial para muchos (ciertamente no para sus auténticas víctimas), Francisco Franco, contra cuya perversidad y tiranía se habría combatido sin cese y al cual se deberían todos y cada uno de los males. La denuncia de su herencia, junto con los epítetos de rigor, serían los instrumentos de legitimación en el poder, en la distribución de fondos y en la ocupación de Administración y servicios públicos, en los que Educación ocupó un lugar destacado, lo cual explica su temprano asalto y completo desguace.

Según conveniencia de la Clientela, la historia debe seguir desde sus orígenes el esquema opresores/oprimidos, avanzados/retrógrados, imperialistas/resistentes, en un estilo mezcla de comunismo maoísta y teología de la salvación ecológica, nacionalista, beatífica y étnica. Debe, pues, desaparecer de los libros de texto y del conocimiento popular la sucesión cronológica de hechos, y la mayor parte de éstos ser trillados en virtud de la óptica del credo dominante. La Guerra Civil no puede contener sino alabanzas al bando republicano y barbarie y crimen del lado franquista. Que los comunistas, durante y después de la contienda, defendieran sistemas mucho más nefastos y enemigos de las libertades que la autocracia implantada por el general español era algo que no cabía ni pensarse, aún menos escribirse. De forma prácticamente abrumadora, durante tres décadas, en papel y radio, en aulas y en pantallas, los muertos lo fueron sólo si eran víctimas de según quién, los pantanos serán malos por ser obra del antiguo régimen y los bloques de hormigón de los molinos eólicos que destrozan el paisaje excelentes en cuanto pagados por los representantes del Progreso. Los cadáveres tienen permiso a la existencia y a los honores del martirologio si son de miembros del maquis o han pertenecido, antes o después de la dictadura, a anarquistas, comunistas, milicianos, pero jamás se citaba a los asesinados en tiempo de la Repú-

blica, empezando por el presidente del partido de la oposición, ni a los muchos miles de religiosos y de gentes del común que habían pagado con la vida sus creencias. Tampoco gozaron de renombre alguno los mil muertos por el terrorismo nacionalista, del cual se aprendían, por cierto, las hazañas en las escuelas del País Vasco y Cataluña. Finanzas y estadística muestran el expresivo gráfico de a dónde ha ido a parar la sangría de dinero público y de quién ha ocupado más y durante más tiempo espacio mediático.

Pero el tratamiento de los grandes episodios no es, quizás, más importante que el recurso a un totalitarismo sutil que ha logrado, con gran éxito, polarizar la pluralidad e identidades propias de las personas en dos comunidades antagonicas emparentadas con dualidades inexistentes (tal que las dos Españas, que ni hay ni hubo jamás) de las que una, la *derecha*, sería un leproso social. Esto se hizo con tanta eficacia que atacantes y atacados entraron en el juego y los últimos, huérfanos de discurso propio y sobrados de miedo y de complejos, admitieron las armas verbales del adversario. El chantaje a base del recitado de *La Franquiada* y los mitos maniqueos no sólo ha asegurado a dos generaciones de clientelas generosa subsistencia, sino que ha confinado de forma artificial y ficticia la vida y comportamientos cotidianos, despojando a los actos de su valor en sí para hacer depender éste de la etiqueta *progresista o reaccionaria*, y obligado a los ciudadanos a plegarse a una dualidad esquizofrénica entre lo que su intelecto deduce y ven sus ojos y lo que es preceptivo alabar, denigrar, suscribir o ignorar. El bipartidismo parlamentario pone, además, el colofón institucional a una dinámica mucho más extensa y vasta, hasta llegar a un punto en el que quizás tan sólo los movimientos civiles, agotadas las últimas monedas del arca de los repartos gratuitos, puedan hacer estallar la burbuja de una ficción tan larga e impostada como para sus gestores rentable.

La enseñanza sirve y refleja con claridad meridiana el proyecto del Partido de la Clientela, le prepara simpatizantes y lo nutre del mayor fracaso escolar posible: la prohibición por ley del fracaso. El dominio que sobre Educación ejerce la trama parásita, apoyado por la inoperancia de una supuesta oposición sin oposición fáctica alguna, es rigurosamente incompatible con calidad y conocimientos. Se admiten cábalas respecto hasta dónde puede prolongarse bancarrota tan evidente, si necesitará ser demolida por el ariete exterior de la situación mundial o su integridad está llamada a desmoronarse un buen día, como el Muro (que ya siempre será el de Berlín) de resultados de su propia caducidad.

Ese muro representa el de tantos otros paraísos sociales que invariablemente han sido y son saltados en una sola dirección para huir del edén que limitan, son el Partido dueño como ninguna iglesia del país-parroquia, el chamán-presidente y la jaima de caciques locales. Los que disfrutaban de las

libertades, más allá del muro, a las que pretenden acceder los huidos alaban, a muy prudente distancia, las virtudes de los lejanos faros de la comunidad perfecta. Los habitantes del edén callan y huyen, saltan los muros de tierra, mar, alambre y visados, y pasan, dejándolo todo, arriesgándolo todo. Lo hicieron –y en algunos casos aún lo hacen- desde Vietnam, Laos, Camboya, la República Popular China, Cuba, Corea del Norte, el área de la Unión Soviética y los diversos experimentos africanos apadrinados por ésta y por China. Lo hacen en pateras, fondos de camiones, balsas y en silencio, mientras los constructores de muros hacen dinero a su costa.

### **Adiós, parque temático, adiós**

Si en el interior logró imponerse con éxito el chantaje pseudohistórico, el mito legitimador de la gran lucha contra la dictadura y de la justicia que asistiría, con efecto retroactivo, a las tribus victimistas, desde el exterior España ha sido generalmente descrita a partir de la Transición con unos términos que se ajustan perfectamente a los intereses de la coalición populista aspirante a nuevo régimen. En el extranjero se dieron por buenos la imaginaria, discurso y referentes del binomio antagónico, la adjudicación identitaria de Progresismo y Bondad, el juicio y valoración, no de actos, hechos y personas concretos, sino de las cosas en función de quiénes las llevaban a cabo y en nombre de qué.

No puede menos de admirarse la habilidad en la propaganda del núcleo blindado por el epíteto *izquierdas* y *antifranquista* y por ello dotado de la mayor de las legitimidades y merecedor de universal simpatía. Desde fuera, se difundió la visión de una nueva España, siempre romántica, lejana y diferente, poblada ahora de Cármenes solidarias, apasionadas e idealistas. Tiene su encanto un joven reducto de ese socialismo, que de ninguna manera se quiere en casa, en la Europa de los ideales marchitos, un florecer de nacionalidades oprimidas que emparenta con el gusto ecológico por los buenos salvajes. Resulta incluso decorativo y agradable (siempre que mate lejos) un grupo independentista armado.

Los corresponsales han recorrido, se supone, la geografía española y no han advertido que, ya desde antes de Franco, con él y después de él, el País Vasco y Cataluña han sido las regiones más favorecidas, mientras que, hacia el interior Castilla despliega sus parameras soledades. No han leído la historia de obras públicas ni industrializaciones, ni observado quizás que las reivindicaciones de fueros medievales destrazan la igualdad ciudadana de deberes y derechos. Las publicaciones extranjeras no parecen haber visto hasta hace dos meses que en los colegios públicos catalanes no se puede estudiar en español y que no hay valientes defensores de independencia o federalidad auténticas sino vampirismo de los Presupuestos Generales del

Estado. Consideraron igualmente indigna de atención la esencial diferencia entre mil muertos de las pistolas y bombas de ETA (sin que las familias de los asesinados se tomaran nunca la justicia por su mano) y el IRA, con los enfrentamientos entre los dos bandos armados. No se les ha ocurrido que resulta extraño en Europa un país, bastante antiguo por cierto, prácticamente sin bandera, himno ni símbolos porque la apisonadora del Clan Progresista Dual ha impuesto (excepto en el fútbol) la vergüenza de asumirlos y la culpa de utilizarlos. No han descubierto hasta ayer por la noche que se les jubilaba Carmen y la fiesta, y van a advertir con estupor que el desastre educativo y el económico caminan a la par y son producto de décadas de una densidad sin igual de parásitos por metro cuadrado, con paréntesis temperados por algún Gobierno honesto y eficaz que en Enseñanza, sin embargo, no tuvo arrestos para desafiar a la trama de intereses.

La España temática, de tribus felices, socialismo con rostro angélico, alianzas multiculturales y prohibido prohibir ha sido un producto de exportación preferencial. El núcleo agraciado con poder y medios cuida con esmero, cara al público foráneo, la simpática imagen de demócratas modernos enfrentados al recuelo postfranquista. No deja de llamar la atención encontrarse hasta en los kioscos de pueblos minúsculos de la nórdica Europa con el diario español oficioso del partido oficial del Progreso, constatar que en la prensa local y en los autobuses de Australia la autonomía catalana, nutrida muy diferencialmente en los Presupuestos del Estado, se paga publicidad - página completa, todo color- o grandes espacios en autobuses, para animar a ir a Catalonia y para promocionar *ad náuseam* una película, tan mediocre como subvencionada, en cuyo título figura Barcelona.

Es aún más conmovedor seguir el reflejo de España en algunos números de una revista tan prestigiosa como *The Economist*. Poco hincapié hizo ésta en elementos tan significativos del atentado del 11 M como la masiva y bien preparada campaña de agitación contra el Gobierno, entonces del Partido Popular, campaña que, en días tres, dio adecuadamente el vuelco a las elecciones generales del 14 de marzo; ni se habló del oportuno suicidio colectivo, poco después del golpe terrorista, de los supuestos culpables, ni del tratamiento de las pruebas, ni del rosario de disposiciones que siguió inmediatamente a los hechos y que coincidían en la voluntad de fragmentación del país, el empeño en consumir el hundimiento educativo y el enriquecimiento de vasallos y aliados<sup>6</sup>. Poco escribió la prensa extranjera sobre el silencio sepulcral, o el tratamiento mínimo y desdeñoso, de la gran mayoría de los medios de comunicación respecto a manifestaciones contra el Presidente y su política de pacto con los terroristas de ETA, aunque éstas llenaran las calles.

<sup>6</sup> Véanse «Oriana: la voz y los silencios» (*Foro de Educación*, núm. 9, 2007, pp. 7-35) y «La España de Oriana Fallaci» (*Foro de Educación*, núm. 9, 2007, pp. 325-333).

Se asistió allí a un curioso fenómeno de escisión de la realidad entre la material y la mediática. Salvo excepciones, se ha reflejado por doquier el tono del periódico oficioso del régimen establecido en 2004, y difundido una imagen joven, ingenua, bienintencionada e inocente de socialismo al hispánico modo, deseoso de limpiar el territorio (convenientemente dividido en feudos autonómicos) de reminiscencias del nacionalcatolicismo franquista y de inaugurar el futuro luminoso de la modernidad laica. No se han visto reportajes sobre la inmensa trama de beneficios, de repartos sin otra lógica que el clientelismo, más mérito que la falta de él ni otro logro que la ruina final de Administración, Educación, erario público, productividad, cultura y desarrollo intelectual. Nunca ha aparecido, como en una transparencia, junto al discurso de los tópicos bipolares, el organigrama de los auténticos, y nada duales, clientes de la Transición.

Un diciembre tras otro, *The Economist* ha acogido, respecto al tema español, en sus números especiales de previsiones para el nuevo año a plumas notoriamente favorables al partido socialista, superándose a sí misma en *The World in 2009* con su *Message from Madrid*, firmado por el presidente Rodríguez Zapatero, quien lograba así, cara a una escena internacional en la que España no ha dejado de perder peso durante los cinco últimos años, una impagable página de propaganda. El artículo era de una inanidad llamativa y consistía en ir enhebrando tópicos buenistas –acordes con la foto sonriente y juvenil cuyos colores de fondo (verde, blanco y ocre) estaban cuidadosamente alejados de toda asociación con la bandera española –sin el menor anclaje en casos específicos y situación económica. En una especie de larga carta a los Reyes Magos escrita con almíbar, se sucedían exhortaciones de obligado consenso que iban de la tolerancia a la igualdad de sexos, de la lucha contra el hambre y la pobreza a la protección de marginales y desfavorecidos, de la paz y las energías limpias a las donaciones alimenticias, de la ayuda al Tercer Mundo al combate contra el calentamiento global. La vaguedad, bien calculada, no ofrecía asomo de conflictos e intereses contrapuestos, de agresiones y amenazas ante las que es forzoso tomar partido, y se guardaba muy bien de tratar la situación española. El título anunciaba un mensaje desde Madrid, pero en el texto sólo se citaba Barcelona, y esto dentro de un proyecto de alianza mediterránea (únicas palabras subrayadas en negrita) en el que –a falta de otros foros y categorías– el Presidente aspiraba a brillar, al tiempo que ofrecía sonrisas dialogantes a Oriente Medio, Asia, Latinoamérica, los Balkanes, Rusia y Turquía.

Lo interesante de este artículo eran los vacíos y el refugio en colectivos, sin empacho de que, en la práctica, éstos abrigaran regímenes de escaso o nulo carácter democrático. Propugnaba, en realidad, un entendimiento, no en función de sistemas y organizaciones basadas en legalidades y libertades, con individuos, gobiernos y países caracterizados por actos de verdadero

progreso, sino ofrecido a variantes de tribus, etnias y tiranías. De Estados Unidos no se hacía mención alguna. Se trataba de un texto escrito de espaldas a Norteamérica y aferrado a una Europa entre amorfa y provinciana, caracterizada por su inconsistencia y disponibilidad respecto a África y Asia. No en vano resplandecía la ausencia clamorosa de la palabra misma de terrorismo. Éste, sus víctimas y las estrategias para combatirlo, eran voluntariamente ajenos al plan del autor del artículo. Lucha y masacres, mal y riesgo, defensa de civilización y libertad, rechazo de fundamentalismos, teocracias y totalitarismos no formaban parte del bagaje verbal del sonriente mascarón de proa del barco insignia español. Aunque detrás hubiera tripulaciones víctimas del peor atentado ocurrido en Europa, galeotes de una matanza cuyos cadáveres yacen, hasta hoy, mal enterrados en el subconsciente colectivo.

En el artículo no se hablaba apenas de un país (el término *España* se sorteaba con esmero) ni de una política; igual ocurría con la palabra *Educación*, llamativo fracaso español del que apenas se ha hecho eco la prensa extranjera; ni se hacía referencia a raíz histórica alguna. Entidad nacional, sustrato grecorromano y cristiano, empeño universal del liberalismo de las Luces habían sido secuestrados para facilitar el entendimiento con sectas, feudos y clientelas vestidos con los diversos tonos de la utopía.

De la costumbre de leer consideraciones benignas sobre España da idea la ira que despertó en los gobiernos autonómicos una tímida crítica de *The Economist*. Con sorprendente retraso, el corresponsal anglosajón descubriría el hecho insólito de que en buena parte del país los niños no pueden estudiar en español, y ello gracias al desguace en cacicatos, a la iniciativa del PSOE y al oportunismo y cobardía de Partido Popular. En otro artículo, la revista anunciaba el final de la fiesta ibérica, la crisis económica y la inexistencia de reformas. La indignación levantada por la denuncia de hechos obvios delata por sí sola el hábito de impunidad y silencio.

El gobierno de la España actual tiene, en cualquier caso, garantizada la buena imagen exterior por la simple razón de que nunca será enemigo: Cederá blandamente en los conflictos de intereses, se guardará de proteger a sus ciudadanos y sus fronteras, pagará rescates y comisiones, comprará elogios y firmará lo que le pidan, adulará reyezuelos, rogará en las asambleas, ignorará crímenes y tiranos, ofrecerá cada vez a los mejores postores la indefinición nacional y la libre disposición de sus recursos. Amén de por la comodidad del tópico dual postfranquista, el tratamiento desde el exterior de una nación vergonzante se explica por la fácil simpatía que inspira quien no es susceptible de erigirse en contrincante económico, exigente negociador ni igual respetado por sus pares. ¿Quién se molestaría en inventarle a esta España otra Leyenda Negra?

## De iconos y cruzadas

La demolición educativa apunta a las paredes maestras de Ilustración y Humanismo. Sin memoria, humanistas ni profesionales libres y calificados queda un vasto hueco disponible que se rellena con la entrega de la formación a mercado, mafias, consignas y un estatalismo que se ofrece (de forma en apariencia optativa pero en la práctica obligatoria) como alternativa salvífica contra la inseguridad, la falta de conocimientos reales y la ausencia de identidad cultural alguna. Pero se trata de lograr gratis, no sólo la apropiación de los bienes ajenos, sino la generalización del dominio y cambio de régimen. Es, además, preciso un diario de batallas ideológicas que anule en la consciencia colectiva la inmensidad del latrocinio institucional. Por ello se impone una cruzada en toda regla que arrebate a la religión más extendida parroquia y territorio. A la católica le corresponde el papel de nuevos judíos, responsables desde la Edad Media de sequías, crímenes, expolios y peste. Hacen falta enemigos a la nueva fe estatal, que es muy de este mundo y no tolera competencia. Por ello conviene trillar del cristianismo sus puntos más sombríos, magnificarlos y difundirlos sin cese en una filmografía en la que, si no aparecen un prior sádico y un obispo siniestro, no se cobra, y hay que hacerlo en los libros de texto, en la pequeña y gran pantalla y en la curiosa simultaneidad de emisión de mensajes, temáticas y campañas. Para un reparto y disfrute sosegado de poder y bienes, el clan, la sociedad anónima amalgamada por la codicia de las tribus necesita proyectarle al público entes culpables de sus frustraciones, carencias y desdichas, y hacerlo de forma bipolar. Para ello se forja y exhibe el dios bueno de un Neohumanismo del goce, la libertad, la sexualidad, la vida grata; una caricatura de Montaigne y Epicuro (que, gracias a la LOGSE, nadie sabe quiénes eran), un prototipo relativista multicultural y permisivo cuya universalidad radica en la promoción, como norma, del mínimo común denominador intelectual y moral y la asimilación de profano con positivo. El cristianismo sirve, con la técnica insistente de lluvia de todos los tamaños, de polo negativo, asimilado a dolor, sumisión, tabúes, sociedad represiva, ética incómoda, mortificaciones, trabas y tristeza.

La propaganda precisa manejar una amalgama de villanos y poderosos, de emociones y de instintos. De ahí el recurso incansable al mundo del sexo, la exhibición de lo íntimo, la guerra (sobre todo en la enseñanza) a la excelencia, la exaltación de lo marginal paralela a la imposición, subvencionada, de feísmos y mediocridades. Esto permite la intromisión estatal en lo privado, la minimización del elemento intelectual, la distracción respecto al expolio. Hacen falta iconos, banderías verbales. Palabras como *aborto*, *familia*, *homosexual*, *matrimonio* pasan a desglosarse de todo contexto, a vaciarse como referentes de su normal significado, para transformarse en pendones facciosos y armas arrojadas, denuncias de agravios inexistentes, símbolos de re-

presiones y reivindicaciones resucitadas o creadas artificialmente al efecto. Tras esta pantalla de efectos especiales, siempre coyunturales y nunca inocentes, hay hechos materiales muy simples, el generalizado latrocinio tribal que prolifera, tras décadas desde la Transición, con el hambre virulenta de las segundas generaciones. No hay país en Europa que presente una trama parásita comparable a la española, de tan insostenible coste y blindada estructura. No hay nación cuya disolución como tal y cuya ruina estén gozando de semejantes silencios e impunidades. Que empezaron, hace ya décadas, en el recoleto mundo de las aulas.

### **Sin Damasco**

A no pocos agnósticos y a muchos ayunos de toda creencia acostumbrados a cabalgar en simpatías socialistas y fobias clericales les ha fallado el caballo. Les ha cegado, desde el duro suelo de la realidad, la luz de evidencias inaceptables. Y sin Damasco. Algunos de estos jinetes estaban en lo que fue buena enseñanza pública, asistieron, en nombre del partido del progreso, a la demolición de aquel pilar genuinamente democrático. Entonces se les ha aparecido, en mandorla de riguroso luto, el hecho incontestable de que puede haber iglesias laicas mucho más peligrosas que el viejo enemigo católico, se han encontrado con que los comisarios de la nueva sociedad y el hombre nuevo superan ampliamente en virulencia al fraile de su recuerdo infantil, han descubierto que la codicia del clero de este mundo, cargado de familiares, herederos y vasallos, es mucho más de temer que las prácticas de los seguidores de la doctrina de Pedro y el Reino del Más Allá. España está alfombrada de Saulos que, sea pastan en los establos del poder, sea -los menos- deambulan, sin caballo de repuesto, por el extrarradio de la obediencia y reniegan del revolucionarismo vicario y el izquierdismo de pro.

Pero hace mucho frío en la infantería. A falta de pastos para todos, la recompensa de ignorar luz y voces puede ser simplemente la continuidad, pese a todo, en el seguro recinto tribal donde transcurrió la adolescencia, el fichaje periódico en el anticlericalismo militante y la comunión en repugnancia estética (¿cómo no despreciar al ritual objeto de burla?) con la crema social que, desde el hipódromo y el concierto, echa un vistazo a la antigualla creyente y caritativa. Muy pocos admiten la simple evidencia y, para los escasos Pablos sin Damasco, sin caballo y sin humor para perdones, no existen sino el anatema diabólico y la soledad altiva del cimarrón.

La caída viene repitiéndose desde hace un siglo. Han menudeado cabalgaduras y Saulos que tropezaron con la irrefutable certidumbre de que los dioses y la iglesia que adoraban (nacionalismos, fascismos, comunismos, socialismos) eran falsos y su credo ruinoso y mortífero. Pero eso, lo del País Vasco, los colegios catalanes, los guetos judíos, los Países del Este, La Ha-

bana, China o Corea del Norte, les ocurre a otros. ¿Cómo aceptar que el dictador Franco era un dechado de liberalidad y progreso al lado de Stalin, Castro, Mao y el ayatollah Jomeini? ¿Cómo admitir que el viejo, odiado y útil símbolo de la España franquista no descalzaba en opresión y crímenes a un Sadam Hussein, a cuyo Irak quedaba tan bien ir como escudos humanos? A diferencia de Saulo, las cegueras han sido y son, en estos casos, perdurables, rentables y francamente cómodas.

Tres objetos enormes permanecen como símbolos, metáfora y expresión plástica del presente, clavados frente a una opinión pública que se empeña en ignorar, pese a la talla, su presencia: Los vagones destripados del atentado de la estación de Atocha, en Madrid, se descomponen interminablemente en una vía muerta sin culpables. Los molinos eólicos despedazan el aire y el paisaje, la modesta riqueza de los horizontes de La Mancha, e hincan en ella ejércitos de los peores gigantes, los de una contaminación monstruosa y perdurable de hormigón y de acero. La bancarrota estatal apila cifras de deuda y de deudores al tiempo que fabrica menesterosos agradecidos y sopistas defensores del testaferrero. En todos los casos hay inmensos beneficios para las clientelas: Vuelco de política y gobierno; extraordinarias subvenciones y golosísimos y blindados acuerdos entre los fabricantes de molinos, el vecindario y el Estado; compra a precios de saldo de fidelidades a costa de las víctimas. Y, por grandes, hambrientos y prolíficos que sean los gigantes, no hay protestas; ni siquiera (en un completo ejercicio de maestría en la manipulación política) intención de hacerlas. En esta iglesia del escándalo por tirar colillas y pisar una rama, es pecado ver el ejército de los molinos eólicos.

El rapto de la de realidad, la fabricación de salvadores fotogénicos, la agitación calculada y dosificada, la manipulación de elecciones, la elección de Presidente, no por su programa y valía, sino por su apariencia o por sumisión al chantaje de un atentado, la eliminación del Humanismo en cuanto base cultural, exigencia intelectual y jerarquías éticas, todo ello está enlazado y es propio de una época de vivencias virtuales en la que no hay verdad o mentira; sólo cambio de cartas y estrategia en el espacio, sin referencias ni tiempo, de una continua narración y una cadena de estímulos. Pero la evidencia siempre ha estado ahí. Educación era un caballo pequeño, pero – tiempo al tiempo- por él puede perderse una batalla. No hay más luz celestial que el desnudo rostro de lo que se sabe y se oculta. Ni más Damasco que el valor de reconocer su precio y consecuencias.

## **El Tiempo del Sueño**

En principio fue la idea, y en función de la idea se crean o se deshacen libertades, prosperidad, sabiduría y justicia. En ausencia de los principios trabajosamente logrados por procesos que se iban alejando de la barbarie y

se consideraban comprometidos con la Humanidad entera, no queda sino vaciedad, la indignidad de la claudicación y de la vileza inconscientemente asumida, y quedan, a todos los niveles, la rapacidad y violencia de pequeños señores de la guerra, física y mediática. El enemigo común de talibanes, sectas sociopolíticas o reyezuelos autonómicos son los Estados de Derecho e igualdad ciudadana. Datos, responsabilidades individuales, memoria, educación, causa y efecto, cuanto hila futuro y pasado en el espacio grande de las ideas universales es –plural y no dual- su adversario. Porque esas ideas fueron y son, como en el tiempo australiano del sueño, el principio de todo, y precisan, para ofrecer una vida mejor, de la recuperación de enseñanza y conocimientos, de la visión del mundo y la civilización como general herencia humana. Precisan del rescate de la Ilustración.

## ¿ES LA PEDAGOGÍA UNA CIENCIA?

### *May Pedagogics be classified as a science?*

Ricardo Moreno Castillo<sup>1</sup>

**RESUMEN:** En este artículo se intenta demostrar que la pedagogía no es una ciencia, sino que es un lenguaje sin significado, un discurso vacío. Los argumentos que apoyan esta tesis son fundamentalmente cuatro. El primero, la resistencia de la pedagogía a usar el método científico: si un sistema de enseñanza no funciona, o se niegan los hechos, o se buscan las causas en circunstancias sociales, pero no se cuestiona el sistema. El segundo, la multiplicación de palabras, dando nuevos nombres a cosas que ya tenían uno, para así ocultar la falta de ideas bajo la capa de una jerga supuestamente científica. El tercero, en la utilización de un lenguaje vacío (y se aportarán algunos textos en los que se hacen explícitos algunos mecanismos para vaciar el lenguaje). El cuarto, la multiplicación de tonterías que chocan contra el buen sentido de cualquier profesor.

**Palabras clave:** Pedagogía, Ciencia, Lenguaje.

**ABSTRACT:** In this article, we try to show that Pedagogy is not a science, but a meaningless language, an empty discourse. Four main arguments support this theory. The first one is the resistance of Pedagogy to use the scientific method, because if an educational system fails, either the facts are denied or the failure is put down to social circumstances, but the system is not questioned. The second argument is the increase of vocabulary, giving new names to things that already had a name, so as to hide the lack of ideas under a supposedly scientific jargon. The third argument is the use of an empty language (some texts will be reproduced where some mechanisms to empty language are displayed). The fourth argument is the increasing nonsense that is at odds with the common sense of any teacher.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Matemáticas y en Filosofía, doctor en esta última y, desde 1975, catedrático de instituto. Actualmente, ejerce en el instituto Gregorio Marañón de Madrid y en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense, como profesor asociado. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, es autor de varios libros, entre los que destacan *Pensamiento matemático en Galicia*, *13 matemáticos galegos*, *Omar Jayyam, poeta y matemático*, *Fibonacci, el primer matemático Medieval*, *Plücker y Poncelet, dos modos de entender la geometría* y ha realizado una traducción del *Compendio del arte del cálculo*, de Ibn al-Samh. Y, más recientemente, *Panfleto antipedagógico*, aparecido en 2006.

**Key words:** Pedagogy, Science, Language.

**Fecha de recepción:** 25-V-2009

**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

Alrededor de los años veinte nace en Viena un movimiento filosófico, conocido con el nombre de positivismo lógico, que sostiene que las proposiciones metafísicas, es decir, aquellas que se refieren a lo trascendental, carecen de sentido, porque son imposibles de verificar. No voy a defender esta postura, que algunos miembros del grupo fueron matizando con el tiempo, porque creo que todo lo que se refiere al amor, a la amistad, en definitiva, a todo lo que de veras importa, sí tienen significado aunque no sean lógicamente verificables. Pero la voz de alarma que da el círculo de Viena debe ser escuchada por todos, simpaticen o no con el positivismo lógico, porque alerta contra un peligro real: el peligro de un lenguaje que sirve para hablar de las cosas, pero que puede funcionar más allá de las cosas sin perder por ello su coherencia sintáctica interna. El peligro de un lenguaje tan bien engrasado que nos puede hacer creer que estamos hablando de algo cuando ya no estamos hablando de nada. El peligro, en definitiva, de que las palabras puedan llegar a convertirse en lo que Wittgenstein llama «las palabras de vacaciones», las palabras que ya no significan nada. Es cierto que la capacidad del lenguaje para funcionar más allá de las cosas es lo que permite la ficción, sin la cual los humanos no podríamos vivir. Pero la ficción no es una perversión del lenguaje, sino un juego, y como cualquier juego, tiene un sentido a la luz de unas reglas que todos aceptamos. Podemos leer *El Señor de los Anillos* y disfrutar de él, sabiendo que no nos engañamos ni nos están engañando, porque mientras leemos hacemos que creemos en lo que nos cuentan. Dicho de otro modo, porque provisionalmente aceptamos ser engañados y porque el engaño funciona cuando la historia está bien contada. Precisamente, cuando no nos gusta un libro decimos que la historia no funciona, que no es *creíble*. Y cuando decimos que no es creíble no queremos decir que las cosas que cuenta no sean dignas de crédito, queremos decir que el engaño no funciona, que el lenguaje no sirve ni para engañar. De hecho, una buena historia fantástica es más creíble, literariamente hablando, que una mala novela histórica, por inverosímiles que sean las cosas que nos cuenta la primera o rigurosos que sean los datos que maneja la segunda. Y en cualquier caso, cuando después de leer una hermosa historia cerramos el libro, regresamos a la vida cotidiana y damos por terminado el engaño. Y para no pervertir el lenguaje, es muy importante tener la capacidad de darse cuenta de cuándo dejamos el mundo de la ficción para regresar al otro, o mejor, la capacidad de darse cuenta de cuándo debemos dejar de hacer un cierto uso del lenguaje para hacer otro uso distinto. A esta capacidad se la conoce habitualmente con el nombre de cordura.

Pero el lenguaje también sirve para mentir. Ahora bien, mientras una mentira hable de cosas, el mismo lenguaje, mientras siga hablando de cosas, sirve para desmontar las mentiras. Una teoría científica falsa puede funcionar mientras explique ciertos hechos, y es refutada cuando se crea otra teoría que explica esos mismos hechos y otros nuevos con más claridad y sencillez. Ésa es la ventaja de las proposiciones falsas frente a las proposiciones vacías: la falsedad de una proposición se puede demostrar, la vaciedad es más fácil de mostrar que de demostrar. La célebre frase de José Antonio Primo de Rivera: «España es una unidad de destino en lo universal» no se puede refutar, porque su propia vaciedad la deja sin asideros para argumentar. Se puede exhibir, para que todo el mundo vea que está hueca, pero razonar su vaciedad es casi tan imposible como explicar a un daltónico lo que es el color rojo.

El objeto de este artículo será intentar mostrar que la pedagogía es un lenguaje sin contenido, una jerga vacía. Y no hay jerga inofensiva, porque si el lenguaje crea muchas veces la realidad (y eso lo saben muy bien los políticos), el lenguaje vacío también puede llegar a vaciar la realidad. Pero esta jerga de la cual estamos hablando es particularmente dañina, porque quienes viven de ella tienen mucho poder y a ellos está encomendada en parte la formación de los futuros profesores. Porque quienes viven de ella son quienes, literalmente, se han cargado la enseñanza pública en este país. Y ahora se preguntarán ustedes: ¿pero no hacen pedagogía todos los profesores? ¿no se dice de un profesor que sabe explicar que «es un buen pedagogo»? Si, pero sucede que la palabra pedagogía ha sufrido un desplazamiento semántico. Significaba hasta hace poco el arte de enseñar, y este arte depende de la habilidad de hablar claramente y de saber escuchar, de entusiasmarse y de saber entusiasmar a los demás, de la habilidad de combinar cierta dosis de autoridad y severidad (que son indispensables en un educador) con la cortesía, la serenidad y las buenas maneras. Todas esas son cosas que uno puede aprender observando a los buenos profesores, pero que propiamente no se pueden enseñar. Se parece mucho al arte de tener amigos, que también se puede aprender observando a quienes saben hacerse amigos, pero que tampoco se puede enseñar. Y si el arte de hacer amigos lo queremos convertir en una ciencia, y pretendemos que no se pueden hacer amigos sin conocer antes la bibliografía sobre el tema, esa pretendida ciencia no sería más que una cháchara sin sentido. Y ese es el desplazamiento semántico al que me acabo de referir: de significar las buenas prácticas del buen profesor, la palabra «pedagogía» ha pasado a significar esa pseudo ciencia de la cual estamos tan hartos los profesores. Ciertamente que sobre la enseñanza, igual que sobre la amistad, se han escrito muchas y muy bellas páginas, y hará muy bien quien las lea, pero no va a ser mejor profesor por ello. Por poner un ejemplo más ramplón: leer lo que algunos grandes filósofos han pensado sobre el amor no es una pérdida de tiempo, porque el pensamiento vale ya

por sí mismo. Pero que nadie se imagine que por leer esas cosas va a ligar mucho más. Para quien tiene encanto personal esas lecturas son superfluas, para quien carece de él es inútil.

La idea de que la pedagogía es un lenguaje carente de contenido la he defendido en varias ocasiones. Esta defensa me ha valido muy severas críticas, las más de las veces apoyadas, no en argumentos racionales, sino en juicios de valor hacia mi persona. Me han llamado frustrado, nostálgico y reaccionario. No voy a defenderme ahora de ese tipo de ataques, porque no es éste el lugar y porque quizás no merezcan ni respuesta, pero sí quiero señalar que si soy todas esas cosas también lo son la mayoría de mis colegas. Por supuesto que una opinión no por mayoritaria es verdadera, y que una discrepancia entre dos posturas se ha de solventar mediante la argumentación, no contabilizando los partidarios de una y de otra. Pero si la mayoría de los profesores, los que llevan décadas dando clase, a veces en circunstancias muy difíciles, no tienen el menor interés por la pedagogía (entendida ésta en su segunda acepción, como presunta ciencia), no será, digo yo, porque no estén preocupados por sus alumnos, sino más bien porque no encuentran en ella ninguna idea sólida que pueda sea útil en su labor profesional. Si alguien se pregunta porque estoy tan seguro de ese desinterés mayoritario de los profesores por la pedagogía, contestaré que los profesores que conozco son muchos, me relaciono con muchísimos más a través de la red, y manejo una muestra estadísticamente muy representativa. Pero por si no fuera suficiente, léase el siguiente texto de José Gimeno Sacristán, catedrático de pedagogía de la Universidad de Valencia (procedente de su intervención en las VIII Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía el día 01 de junio de 2007):

*Es decir, es [España] el único país que conozco del mundo donde los profesores reniegan de la pedagogía, lo cual es alucinante; que renieguen de la pedagogía oficial o académica me parece muy bien, pero que ellos renieguen de la pedagogía cuando ellos practican una pedagogía es una cosa de alucine; es como si los médicos hablasen mal de la medicina, no de la facultad de medicina, que a lo mejor es legítimo hablar mal, pero que hablen mal de la ciencia médica. Nuestro nivel de deterioro es de tal calibre, que encuentra uno eso como el Panfleto Antipedagógico, que va por ahí vendiéndose y va por la sexta o séptima edición; mientras que los panfletos pedagógicos se mueren de risa en las estanterías sin que nadie acuda. Tenemos un profesorado estructuralmente poco formado, culturalmente en la primaria y la preescolar e infantil y deficientemente formado en lo pedagógico en el sistema secundario.*

Que los profesores reneguemos de la pedagogía cuando hacemos pedagogía, es una contradicción solo en apariencia, porque la palabra está usada en un mismo párrafo con los dos significados distintos a los que aludí antes. Replanteo mi pregunta de hace un momento. Si los médicos leen libros de

medicina y los profesores no leen libros de pedagogía ¿será que la moral profesional de los profesores es más baja que la de los médicos? ¿Será que a los médicos les preocupa la salud de sus pacientes y a los profesores no nos interesa la formación de nuestros alumnos? Más verosímil me parece la hipótesis de que los médicos encuentran en los libros de medicina cosas útiles para el ejercicio de su profesión y los profesores no encuentran en los de pedagogía nada útil para el ejercicio de la suya. En cualquier caso, lo más importante del texto es que si los panfletos pedagógicos se mueren de risa en las estanterías es porque mi opinión sobre la inutilidad de la pedagogía es compartida por la mayoría de los docentes, no es una obsesión personal mía. Pero antes de pasar al punto siguiente he de aclarar dos cosas. La primera es que, según el profesor Gimeno Sacristán, este fenómeno solo pasa en España. No es cierto. Dije antes que a través de la red me relaciono con muchísimos colegas. Desde que publiqué el *Panfleto Antipedagógico* recibo casi a diario correos de profesores apoyando mis ideas, o dando datos que las avalan, o contando anécdotas que las confirman. Pues bien, parte de ellos son de fuera de España, de países cuyos profesores están tan aburridos como los españoles de las monsergas pedagógicas. En muchos países están ya sonando las alarmas sobre el daño que hacen a la cultura y la educación los disparates de los pedagogos. Como ejemplo de esta reacción, recomiendo vivamente el artículo «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia» de la profesora sueca Inger Enkvist.

La segunda es hacer frente a una posible objeción: ¿no será que los profesores no leen libros de pedagogía simplemente porque nunca lo han hecho, y que si empezaran a leerlos a lo mejor terminaban encontrándolos interesantes? No, no es así, porque todos los profesores se relacionan con la pedagogía, quieran o no, por la obligatoriedad de recibir cursillos si quieren cobrar los sexenios de formación. Casi todas las personas que conozco que han hecho esos cursos hablan de ellos con horror, por lo vacíos y aburridos que son y por el tiempo que hacen perder. Los asistentes a estos cursos pasan en algunos casos auténtica vergüenza ajena ante los delirios del presunto experto, otras han pasado por verdaderas humillaciones. Como muestra, voy a leer un testimonio de un profesor que asistió a un curso sobre resolución de conflictos:

*Empecé como profesor el pasado curso. Ingenio de mí, asistí a un curso sobre «resolución de conflictos». Al inicio del curso, nuestra «guía espiritual» nos prometió enseñarnos una serie de «herramientas» para resolver o al menos canalizar los conflictos que aparecieran en el aula. A lo largo de 30 insufribles horas, tuve que jugar al corro, danzar en fila india, hacer equilibrios sobre una silla, fingir en un juego de rol que era un padre borracho, y otras chorradas que no solo me hicieron perder tiempo, sino que cuestionaron gravemente mi dignidad. Al final del curso la «guía espiritual» preguntó qué nos había parecido todo, si nos había sido útil, etc. Cuando me llegó el turno de opi-*

*nar, simplemente pregunté que dónde estaban esas «herramientas» que se nos prometieron al principio. La «guía espiritual» me contestó que la herramienta más grande que tenía era yo mismo e ilustró su propuesta con un cuento zen. Me fui a casa frustrado, ¿qué había pasado? ¿Es que yo no había jugado bien a la sillita de la reina? ¿Es que no fingí adecuadamente estar borracho? ¿Acaso me salté algún paso de baile? Mi frustración fue mayor cuando pensé que tras 30 horas de ejercicios espirituales todavía no sabía qué hacer con los conflictos.*

Historias parecidas se pueden escuchar por docenas. Como se puede ver, el desprecio de los profesores por la pedagogía no es un prejuicio infundado, ni obedece a un desconocimiento: las majaderías que hemos tenido que escuchar ya son demasiadas para pensar en casualidades. No, es la pretendida ciencia la que es en sí misma una majadería. Aclarado esto, que mi postura no es en absoluto una rareza, ni un problema personal con los pedagogos (como se me ha dicho en ocasiones), voy a desglosar mi argumentación en cuatro puntos: la resistencia de los profesionales de la pedagogía al método científico, la multiplicación de palabras innecesarias, los textos sin sentido y la proliferación de patochadas.

## I

Vamos con el primer punto. Algunos defensores de la reforma que reconocen que ésta no ha tenido el éxito esperado, achacan muchas veces este fracaso a que los profesores no nos hemos sabido adaptar, que no hemos asumido la filosofía de la LOGSE, en definitiva, que no hemos cambiado nuestra mentalidad. Esto es rigurosamente falso. No solo nos hemos adaptado (¡qué remedio nos quedaba!) sino que hacemos bastante más de lo que nos corresponde (de lo contrario, los efectos de la reforma hubieran sido serían todavía más desastrosos). Pero la falsedad de la afirmación es ahora algo secundario. Lo importante es aclarar otra cosa: si el éxito de un experimento depende de la mentalidad de quienes lo llevan a cabo, ese experimento es invulnerable a la crítica científica. Precisamente esas llamadas al cambio de mentalidad denuncian a la pedagogía como una falsa ciencia. Yo puedo escuchar a quien argumenta contra mis ideas, y si sus razones me convencen, cambio mis ideas. Pero ¿qué quiere decir eso de cambiar de mentalidad? Explicaré esto con dos ejemplos. Si voy a una sesión de espiritismo, estoy seguro de que, por mucho que me concentre y siga las indicaciones del gurú, no voy a convocar ningún espíritu. Utilizando el método científico, sacaré en conclusión que, si siguiendo las indicaciones al pie de la letra, no he tenido ningún éxito, es que el espiritismo es un camelo. Naturalmente, los creyentes en el espiritismo dirán que el fallo está en mí, que no puse de mi parte lo suficiente, que no actué con auténtica fe. Y ante esos argumentos no hay razón sería que haga tambalear el convencimiento de los adeptos al espiritismo. El espiritismo es pues invulnerable a la crítica científica. Pero supongamos que yo

quiero comprobar la ley de la gravedad saliendo por la ventana de un octavo piso. El experimento, no cabe duda, será concluyente. Sea cual sea mi mentalidad al hacer la experiencia, sea endeble o sólida mi fe en la ley de la gravedad, el resultado no se verá alterado por estas circunstancias, y ninguna persona cuerda intentaría convencerme de que si no pude volar, el fallo está en que no supe cambiar mi mentalidad. Esto de las llamadas a la fe no es broma ni exageración. Con frecuencia se oye decir: «es que tú no crees en la reforma», «es que hay que creer en la reforma». Como muestra de esto citaré el caso de un profesor de una facultad de pedagogía a quien yo había mandado el *Panfleto Antipedagógico*. Me contestó muy enfadado, diciéndome literalmente «me cabrea que me mandes algo que no te he pedido», y después de algún exabrupto firmaba. «Fulano de Tal, un formador que cree en la LOGSE». En primer lugar, le enfada que alguien argumente en contra de sus opiniones, igual que los creyentes fundamentalistas se ponen nerviosos cuando alguien cuestiona su fe. En segundo lugar, blasona muy ufano de que «cree en la LOGSE». Pero la LOGSE es una creación humana, por lo tanto quien quiera apoyarla tendrá que ofrecer razones, no creencias. Frente a las razones que yo le ofrecía, no me daba otras que contrarrestaran las mías, simplemente hacía una exhibición de sus creencias. Por cierto, que le envié un correo explicándole que las leyes humanas son objeto de razón, no de fe, que las razones hay que cotejarlas con los hechos, y que los hechos habían demostrado sobradamente el fracaso de la LOGSE. Llevo tres años esperando impaciente la respuesta.

Este tipo de falacias es corriente en las utopías sociales: si fracasan es porque los ciudadanos no la han entendido, no han sabido adaptarse a la nueva situación y las nuevas necesidades, es, en definitiva, porque no hemos sabido crear el hombre nuevo. Pero sucede que el hombre es el mismo de siempre, con sus grandezas y sus miserias, con su capacidad de amar y de odiar, y todo proyecto político que no tenga esto presente irá al fracaso. Ahora bien, por mucho que fracase y sus efectos letales estén a la vista de todos, sus promotores estarán siempre acorazados contra cualquier crítica, porque el éxito dependía de una premisa de cuyo incumplimiento ellos no son responsables. De este modo, podrán seguir por el mundo sonriendo bondadosamente, porque sus intenciones han sido inmejorables, y dando paternales consejos para que los demás hagamos frente a los problemas que ellos mismos han creado.

Esto lo explica muy bien Karl Popper en su libro *La miseria del historicismo*, del cual está extraído el siguiente fragmento:

*Una de las diferencias entre la actitud utópica y la actitud fragmentaria podría ser expuesta de esta forma: mientras que el ingeniero fragmentario puede atacar su problema con perfecta disponibilidad en cuanto al alcance de la reforma, el utópico no*

*puede hacer esto, pues ha decidido de antemano que una reconstrucción completa es posible y necesaria. Este hecho tiene profundas consecuencias: crea en el utópico un prejuicio contra ciertas hipótesis sociológicas que expresan los límites de todo control institucional; por ejemplo, la que expresa la incertidumbre debida al elemento personal, al «factor humano». Pero al rechazar a priori tales hipótesis, la posición utópica viola los principios del método científico.*

*Porque sustituye la exigencia de que construyamos una nueva sociedad que permita a hombres y mujeres el vivir en ella, por la exigencia de que «moldeemos» a estos hombres y mujeres para que encajen en su nueva sociedad. Esto claramente hace desaparecer toda posibilidad de contrastar el éxito o fracaso de la nueva sociedad. Porque los que no gustan de vivir en ella, solo demuestran por este hecho que aun no son aptos para vivir en ella, que sus «impulsos humanos» necesitan ser «organizados» más aún. Pero sin la posibilidad de contrastes o pruebas, cualquier afirmación de que se está usando un método científico queda sin base.*

Quiero señalar que algunos de quienes achacan el fracaso de la reforma a los profesores, se refieren especialmente a los profesores que discrepamos más abiertamente de ella. Este comportamiento no solo es acientífico, sino también sectario, porque la culpabilización del disidente es un comportamiento habitual en las sectas. Como el tema de las sectas no es el de este artículo no voy a insistir más, pero a quienes quieran profundizar en él, les recomiendo vivamente el libro *La secta pedagógica*, de Mercedes Ruiz Paz.

Cuando las ideas y los hechos se contradicen, el método científico, y también el sentido común, aconseja rectificar las ideas, y no negar los hechos. Negar los hechos amparándose en que los profesores no hemos sabido cambiar nuestra mentalidad es la forma más corriente, y también más acientífica, que tienen los creadores de la reforma para eludir sus responsabilidades, pero hay otras muchas que voy a resumir. Hay quien achaca el descenso del nivel educativo a los cambios sociales, la presencia de emigrantes y las familias desestructuradas. Es cierto que la sociedad ha cambiado, pero ha cambiado para bien. Nunca ha habido tantos centros de enseñanza, ni los alumnos los han tenido tan a su alcance. ¿Por qué un cambio social, claramente para mejor, había de deteriorar hasta tales extremos el sistema educativo? Pero los que atribuyen el fracaso de nuestro sistema educativo a circunstancias sociológicas deben tener presentes dos cosas. La primera, que existen institutos en los barrios y en los centros de las ciudades, institutos con inmigrantes e institutos sin ellos, institutos rurales e institutos en pequeñas villas marineras, y en todos ellos el nivel de conocimientos de los alumnos y el de convivencia bajó estrepitosamente en cuanto se implantó la reforma. Cuando una misma reforma provoca efectos tan desastrosos en circunstancias sociales tan variadas, la más elemental honestidad científica hace pensar que la culpa es de la reforma, y no de las circunstancias sociales. La

segunda, es que la reforma no se implantó a la vez en todas partes, sino que durante varios años estuvieron coexistiendo ambos sistemas. Y ya empezaron a sonar las primeras alarmas, porque se empezaron a ver las primeras diferencias entre los alumnos que habían estudiado en institutos donde se mantenía el viejo sistema y los que lo habían hecho en aquellos que habían implantado el nuevo, claramente favorable a los primeros. Y esta diferencia se podía constatar entre centros próximos entre sí, por lo cual las diferencias que pudiera haber entre los alumnos según su procedencia social era irrelevante. Pero constatar los hechos y rectificar las ideas es propio de las ciencias, y ninguna jerga puede permitirse el lujo de razonar así porque haría evidente su condición de tal.

## II

Y vamos con el segundo punto, la multiplicación de neologismos. Es muy frecuente en las pseudo ciencias (y esto las distingue muy bien de las ciencias) la obsesión de multiplicar las palabras e inventar nuevos nombres para las cosas que ya tenían uno. Decía Guillermo de Occam, el de la famosa navaja, que no hay que multiplicar los entes sin necesidad. Tampoco hay que multiplicar las palabras sin necesidad, por lo menos cuando se pretende fabricar un discurso racional entendible por todos. Otra cosa es cuando se trata del lenguaje literario. Ahora se habla a nivel oficial de sistemas conceptuales, objetivos procedimentales y actitudinales, primer y segundo nivel de concreción, acción tutorial, adaptación curricular, diseño curricular en espiral, aprendizaje significativo, conflictos cognitivos, diseño curricular base, diversificación curricular, estrategias didácticas expositivas, evaluación diagnóstica, materias curriculares, objetivos transversales, necesidades educativas especiales, objetivos didácticos, plan de acción tutorial, proyecto curricular de centro, unidades didácticas, competencias básicas, planes estratégicos, segmento de ocio..., y un largo etcétera. Alguien me podría argumentar que toda disciplina tiene un vocabulario específico, sobre todo para nombrar objetos y conceptos que solo manejan los especialistas. Pero las cosas no siempre son así. Cuando una ciencia toma un concepto de otra ciencia o del mundo corriente, no tiene necesidad de cambiarle el nombre. La biología usa conceptos que proceden de la química, la química toma prestadas ideas de la física, y no se preocupan de darle un nuevo nombre. Cuando un químico habla de la energía interna de un compuesto, utiliza el término «energía», que procede de la física, y no le llama de otra manera. Lo mismo sucede cuando habla de velocidad de reacción, usa la palabra «velocidad», que proviene de la cinemática. Los matemáticos árabes vieron que para despejar una incógnita, a veces había que quitar algún término en un miembro de la ecuación. De esta manera la ecuación quedaba rota, y para recomponerla había que poner ese mismo término en el otro miembro con el signo cambiado. Les

pareció a estos matemáticos que la operación de restauración y recomposición de una ecuación se parecía mucho a la restauración y recomposición de huesos rotos o dislocados. Como a este arte de recomponer huesos le llamaban *al-jabr*, así llamaron ellos a lo que hacían con las ecuaciones, y desde entonces el arte de resolver ecuaciones se llama álgebra. Encontraron un término médico y lo utilizaron para sus cosas. No sintieron la necesidad de inventar una palabra nueva. Pero las pseudo ciencias sí necesitan inventar palabras nuevas para así ocultar la falta de ideas.

### III

El tercer punto trata del lenguaje vacío. Como dije antes, la vaciedad de un discurso, las más de las veces, solo se puede mostrar, no demostrar, aunque en algunas ocasiones se puedan hacer explícitos los mecanismos que vacían el lenguaje. Vamos a ver a continuación cuatro textos. El primero de ellos procede de un artículo firmado por César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri, (titulado «Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza»):

*De acuerdo con este marco, entendemos que para estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de la interactividad es necesario identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad, no sólo en lo que se refiere a «de qué se habla», sino también a «cómo se habla de aquello de lo que se habla». El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos. En nuestra aproximación, lo que se analiza de la práctica educativa es, por tanto, fundamentalmente, por un lado, la estructura de la interactividad y su evolución (las formas de organización de la actividad conjunta, las estructuras de participación que subyacen a esas formas y los patrones de actuaciones de los participantes que las configuran), y por otro, los significados que los participantes co-construyen, las formas en que lo hacen, y la evolución de unos y otras (los ítems de contenido referidos en el discurso, los marcos de referencia utilizados, las perspectivas referenciales empleadas, procesos de abreviación, las configuraciones de ítems de contenido y los patrones temáticos, los dispositivos de seguimiento y control mutuo...) en el contexto definido por la estructura de la interactividad.*

No voy a comentar este texto, cuya vacuidad es evidente, tan solo diré que me recuerda aquellos párrafos de los libros de caballerías que hicieron enloquecer a don Quijote: «la razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra hermosura», o «los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del mereciendo que merece la vuestra grandeza». El segundo texto (procedente de del número 259 de la

revista *Trabajadores de la Enseñanza*) es del Miguel Ángel Santos Guerra, profesor de la universidad de Málaga:

*Los alumnos y alumnas tienen derecho a la educación. Y también tienen derecho al éxito en la educación. El llamado fracaso escolar es el fracaso del sistema, no sólo del alumnado. Por eso me parece un desacierto cargar la responsabilidad en la actitud y capacidad de los niños y las niñas, como si sólo de su esfuerzo dependiese la solución. Sería tan injusto como atribuir el fracaso de la sanidad al hecho de que los organismos de los pacientes son muy frágiles y no resisten los tratamientos prescritos por los profesionales.*

En este texto sí que quiero comentar unos de los procedimientos a los que aludí antes para vaciar el lenguaje: consiste en adjudicar a un sujeto un predicado que no le es propio. Si hablo de «los pensamientos de las piedras», o de «el color de la amistad» no estoy diciendo absolutamente nada, aunque con estas frases pueda articular un discurso, estructuralmente correcto, y a lo mejor hasta poéticamente bello. Hablar del derecho a la educación, y a una educación de calidad, es correcto, porque un derecho es algo que se le exige a alguien, a la sociedad, al poder político, a nuestros semejantes. Pero reivindicar el derecho al éxito es como reivindicar el derecho a tener amigos. ¿A quién se lo voy a exigir? Es cierto que la cantera de donde salen más amigos suele ser el centro escolar, y la existencia de un centro escolar donde los chicos puedan ir, no solo a aprender, sino también a hacer amigos, sí que es algo exigible como un derecho. Ahora bien, si soy antipático, digo groserías, me niego a pasar los apuntes de clase a un compañero enfermo, pues no tendré amigos, y no tengo derecho a protestar delante de ningún organismo. No, ganar amigos es algo que tengo que conseguir yo, limando las asperezas de mi carácter, tragándome las impertinencias que se me ocurran, aunque puedan venir muy a cuento, y prestando ayuda a quien la necesita. Un chico en edad escolar tiene derecho a una educación de calidad. Esto significa el derecho a tener buenos profesores, y también mecanismos para encauzar sus quejas si no se siente bien atendido por ellos, significa tener clases complementarias si por cualquier circunstancia le cuesta particularmente una cierta asignatura. También es exigible que el centro ofrezca lugares donde estudiar, para aquellos que no lo puedan hacer en su casa, sea porque en ésta haya mal ambiente o porque sea muy ruidosa. Pero todo esto no es más que el acceso a la educación, a las herramientas que el alumno necesita para su educación. El paso siguiente hacia el éxito escolar consiste en que el alumno aproveche esas herramientas, pero eso ya es cosa él y de nadie más. Por bueno que sea un sistema educativo, más de la mitad del camino hacia el éxito depende del esfuerzo del estudiante. He visto cómo muchos alumnos salían adelante poniendo empeño para paliar las deficiencias de un sistema que dejaba mucho que desear, y no he conocido *ninguno* que tuviera éxito sin poner nada de su parte, por mucha ayuda y profesores de apoyo que

pueda tener. En el suplemento de *El País* del 26 de Octubre del año 2008 venía una entrevista con Alexandra Kosteniuk, la llamada «Reina del Ajedrez». Entre otras cosas dijo que «El ajedrez enseña que hay una relación directa entre esfuerzo y éxito. Esa es una lección fundamental para la vida». El señor Santos Guerra podría aprender mucho de estas palabras tan sabias dichas por una chica de veinticuatro años.

Reivindicar el acceso a la educación es legítimo, porque nadie se educa solo. Reivindicar el derecho al éxito es un disparate, porque nadie tiene éxito sin un gran esfuerzo personal. Pero no solo es un disparate, también es una manera de crear alumnos irresponsables, en el sentido de que no tienen que responder, porque la culpas siempre es del sistema, que no les motiva, que no invierte lo suficiente, que no pone profesores de apoyo. Si un estudiante cree que no tiene obligación de poner de su parte hasta que las cosas sean perfectas, no solo no saldrá adelante, sino que será siempre un inmaduro. Estoy de acuerdo en que gran parte del fracaso escolar actual es fracaso del sistema, porque muchos chicos que quieren estudiar no pueden por culpa de los boicoteadores (y en nuestro sistema están más protegidos los que no dejan estudiar a sus compañeros que los que sí quieren estudiar) y que muchos de los que superan la etapa obligatoria (que se suponen no entran en las estadísticas del fracaso escolar) ignoran cosas muy elementales, y muchos de los que acaban el bachillerato llegan a la universidad con lagunas imperdonables. Que en las facultades de ciencias haya sido necesario implantar un «curso cero» donde se explican cosas que antes sabía un estudiante corriente de catorce o quince años es un fracaso del sistema. Pero quien se empeña en no estudiar, y se planta diciendo que no piensa hacer nada más que pasar el rato hasta alcanzar la edad de trabajar, puede que sea un fracaso del sistema porque éste no le ofrece otras alternativas, pero no puede reclamar a nadie por no haber alcanzado el éxito escolar. El éxito escolar no puede ser reivindicado como un derecho, igual que no puede ser reivindicado el derecho a la salud. Puedo reivindicar el derecho de asistencia médica, pero una vez consigo este derecho, alcanzaré la salud si hago caso a las recomendaciones de los médicos, si tomo la medicación que me mandan, y si sigo el régimen que me prescriben. Quiero afinar un poco esto porque la comparación que acabo de hacer de la educación con la medicina, y que también se hace en el texto, se presta a ciertas falacias. Se oye decir con frecuencia que el que los profesores se quejen de los malos estudiantes es tan absurdo como si los médicos se quejasen de que sus pacientes estén enfermos. No, las cosas no son así. Un alumno es alguien que tiene una falta de conocimientos para paliar la cual necesita al profesor. Un paciente es alguien que tiene una falta de salud para paliar la cual necesita al médico. Quejarme de que mis alumnos no saben sería tan tonto como que un medico se queje de la mala salud de sus pacientes. Pero un médico sí que tiene razones para quejarse de sus en-

fermos si éstos no siguen sus indicaciones. Si el paciente no sigue el tratamiento, es imposible saber si le va bien o mal, si hay que cambiárselo o no, si se le ha de aumentar la dosis o disminuirla. Y si el paciente está hospitalizado, y no solo no pone de su parte para curarse, sino que se dedica a molestar a los demás pacientes, el médico tiene sobradas razones para estar descontento con él. No porque esté enfermo, sino porque no hace lo que debe hacer para dejar de estarlo, además de dificultar la curación de los demás, que necesitan sosiego y reposo. Hay malos enfermos y buenos enfermos, igual que hay buenos estudiantes y malos estudiantes. El buen estudiante no es quien sabe mucho, es el que quiere salir de su ignorancia, igual que el buen enfermo no es quien goza de buena salud, sino el que quiere salir de su enfermedad. Un chico que no estudia ni hace las tareas escolares es mal estudiante, así tenga la inteligencia de Einstein, y uno que sí estudia y hace las tareas es buen estudiante, así sea un zoquete y le cueste muchísimo aprender. Ambos le llegan al profesor siendo unos ignorantes (de lo contrario no necesitarían al profesor) pero uno no quiere poner empeño en dejar de serlo y el otro sí. Por eso no se debe comparar al buen estudiante con la persona sana, sino con el buen enfermo. Y que un profesor quiera trabajar con buenos estudiantes es absolutamente legítimo, y esto no significa que no quiera trabajar con estudiantes con dificultades, sino que no le gusta trabajar con quienes no quieren aprender porque sabe que su esfuerzo es inútil. Y a nadie le estimula hacer esfuerzos inútiles.

El tercer texto revela otro procedimiento de vaciar el lenguaje que consiste en inventarse un prejuicio que nunca ha existido y arremeter contra él. Con esto se crea un discurso que lucha contra un enemigo inexistente, y que en consecuencia no significa nada. Procede de una entrevista realizada a Mónica Pini (directora de la Especialización en Educación, Lenguajes y Medios, de la Escuela de Posgrado de la Unsam): por Juan Pablo Casas, en Clarín.com

*Se diversificó y multiplicó de manera tal [el saber] que ningún académico puede abarcar todas las materias. Muchos maestros siguen convencidos de que deben saber de todo más que sus alumnos o incluso que los padres. Entonces, la enseñanza se identifica como una práctica autoritaria y verticalista si no adopta un modelo de diálogo y colaboración.*

No sé a que maestros se refiere la señora Pini, no conozco a ninguno que se crea que debe saber de todo más que sus alumnos o sus padres. En primer lugar, porque es muy habitual que los alumnos sepan más matemáticas que el profesor de literatura y más literatura que el de matemáticas. En segundo lugar, porque hay saberes que se adquieren al margen de la escuela, y en estos saberes están casi siempre los niños más preparados que los mayores. Y esto no es ninguna novedad, ha sido así siempre y en todas las épocas. Las mujeres de mi generación, cuando eran niñas, cantaban canciones jugando

al corro y saltando a la cuerda. Algunas de estas canciones eran romances muy hermosos, y no los habían aprendido en clase de literatura, sino que se los transmitían de unas a otras. Algunos niños coleccionábamos cromos de animales, y a veces conocíamos más especies que el mismo profesor de ciencias. Los alumnos procedentes del medio rural saben a veces nombres locales de plantas y animales que el profesor de lengua ignora. De música moderna siempre han sabido más los alumnos que los profesores, quizá porque en gustos musicales es en lo primero que se hace uno conservador y en lo que antes se el pierde interés por estar al día. Pero volvamos a la cita. La señora Pini se inventa que hay maestros que se creen que su deber es saber más que nadie (y desde el siglo XVII hasta nosotros, ningún maestro que esté en sus cabales puede creerse semejante cosa) y de ahí deduce que por culpa de esos maestros la enseñanza se convierte en autoritaria y verticalista. La implicación parte de una premisa falsa, y en sí misma es falsa. Para llegar a la conclusión de que la enseñanza se basa en la autoridad, y no en el diálogo, no hace falta creerse uno que sabe más de todo que sus alumnos. El tema del diálogo es importante, porque uno de los objetivos de una buena educación ha de ser enseñar a dialogar, pero el diálogo solo es posible entre personas bien educadas, luego si la buena educación es la condición que hace posible el diálogo, éste no puede ser el principio ni el método para educar. Y esto es algo de sentido común, está al alcance de cualquiera, aunque no haya leído un solo libro de pedagogía. Y cuando uno ve que algunos de los grandes popes de la pedagogía no se han enterado de lo que sabe cualquier profesor con dos dedos de frente y con un par de años de práctica, se reafirma uno en su opinión sobre la pretendida ciencia.

El siguiente texto es de David Lusted (citado por Enrique Solari en «La problemática del sujeto en el currículum»):

*El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro.*

De acuerdo, el conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, por muy buenas intenciones que tengan, sino de los que lo poseen de verdad, pero ¿quien ha sostenido alguna vez que el saber es propiedad de académicos y profesores? De nuevo se inventa un prejuicio que nunca ha existido, y se gastan unas energías inútiles en combatirlo. Todas las instituciones de enseñanza, desde la Academia de Platón hasta los institutos de hoy día, pasando por las escuelas catedralicias medievales, han

sido concebidas precisamente para que en ellas los profesores *ofrezcan* sus conocimientos y los compartan con sus alumnos, los cuales a su vez lo transmitirán en el futuro a quienes vengan después. Circula desde hace poco por los centros de enseñanza un *Manifiesto Pedagógico* que incurre en esta falacia. Dice que en realidad la enseñanza sigue siendo tradicional, y que los alumnos identifican el conocimiento con «la información que retiene hasta el día del examen». Quien esto escribió debe imaginar que los alumnos son tontos de remate. Cuando se acaba el tema de trigonometría, hago a mis alumnos un examen de trigonometría. Pero con eso no se acaba la trigonometría, porque empiezo a explicarles geometría analítica, y para entenderla se necesitan usar conceptos de trigonometría. Después les hago el examen de geometría analítica y empiezo con las derivadas. Pero como eso me exige hablar de rectas tangentes, tengo que volver sobre la geometría analítica, y como he de hablar de funciones trigonométricas, tengo que volver sobre la trigonometría. Esta misma situación se da en la física y la química, donde además tienen que usar conceptos explicados en matemáticas. En las asignaturas de lenguas, sean clásicas o modernas, cada vez estudian estructuras gramaticales más complejas, pero no por ello dejan de utilizar las más simples que se dieron a principio de curso. Ya no digamos en la asignatura de filosofía, en la que no se puede estudiar ningún filósofo perdiendo de vista a los anteriores, porque todos los filósofos empezaron a pensar a partir de lo que pensaron sus predecesores. En mis años de vida docente, jamás he visto que los alumnos identifiquen el conocimiento con «la información que se retiene hasta el día del examen». Al contrario, todos ellos saben que la información y los conocimientos han de ser utilizados también *después* del examen. Pero no importa, se inventa un prejuicio que los alumnos en realidad no tienen, y el discurso que se elabora para erradicar ese enemigo inexistente es inevitablemente una colección de vaciedades.

#### IV

Y el cuarto punto es el de las patochadas y estupideces que dicen los pedagogos. Estupideces que sirven a veces para ocultar la falta de ideas, otras para mantener un progresismo de opereta. Con las patochadas de los pedagogos se podría hacer una antología. Desde la que afirma que señalar en color rojo las faltas de un examen es vejatorio para el alumno hasta la que sostiene que los fallos y los errores son una expresión de la creatividad de los niños. Un profesor de la universidad de Murcia, impartiendo una conferencia sobre la educación para la salud, afirmó que un profesor de física puede contribuir a la educación para la salud estudiando la elasticidad de los preservativos. El profesor Torres Santomé, de la universidad de La Coruña dijo (en una entrevista publicada en el número 3681 de *Escuela Española*) que los profesores no tenemos las claves para entender el mundo en que vi-

vimos, porque no nos damos cuenta de que vivimos en el mundo de la provisionalidad y de la discusión, y no nos damos cuenta porque el franquismo nos ha marcado psicológicamente. El señor Torres Santomé debe creerse que eso de polemizar y discutir es un invento de la modernidad, antes todo el mundo estaba de acuerdo con todo el mundo, y que si un profesor manda callar a un alumno porque está molestando a sus compañeros es porque está siendo traicionado por su subconsciente franquista. El ya citado profesor Santos Guerra dijo (en un artículo publicado en el número 217 de *Cuadernos de Pedagogía*) que, como los alumnos están colocados en hileras, la comunicación horizontal entre ellos es imposible. Este buen señor se debe imaginar que los alumnos, en cuanto traspasan los umbrales del instituto, sufren un repentino ataque de tortícolis que no se les pasa hasta que salen de él. Este profesor, en el mismo artículo, critica que en la escuela los servicios de profesores y alumnos estén separados (el derecho a la intimidad le debe parecer un clasismo intolerable) y también se lamenta de que el saber, en la escuela, es jerárquico y circula en sentido descendente. Pues claro que es así, ¿y que tiene de malo que el saber vaya de quien lo tiene hacia quien carece de él? ¿Cómo podría ir en dirección contraria? José Luis Bernal Agudo, de la universidad de Zaragoza, (en un artículo titulado *El Futuro de la Educación*, que se puede consultar en la web del autor) sostiene que el profesor no debe de ser el que detenta la ciencia dentro del aula ni su objetivo transmitirla a los alumnos. Vaya por Dios. ¿Quién ha de detentar la ciencia entonces dentro del aula? ¿Por qué la ciencia que me enseñaron a mí no voy a transmitirla a los alumnos?

La lista de tonterías suscritas por profesores de pedagogía se podría alargar interminablemente. Se dirá que los profesores de matemáticas, de latín o de física también las dicen, y es verdad. El más sabio dice al menos siete tonterías al día. Un profesor de física, así sea Premio Nóbel, *cuando deja de hablar de física* puede ser tan vulgar y decir tantas necedades como el común de los mortales. Pero nunca he oído a un profesor de física que, hablando de física, diga disparates que pueda desmontar un profano sin más herramientas que el sentido común. Que los profesores de las facultades de pedagogía digan patochadas que pueden ser reconocidas como tales por cualquier padre o profesor que no sea tonto del todo es algo que denuncia inequívocamente a la pedagogía como una falsa ciencia.

\* \* \*

Para terminar, quiero volver sobre la idea fundamental del presente artículo. Discutir sobre si la pedagogía es una ciencia no es una controversia meramente académica, interesante solo para los filósofos de la ciencia (como pudiera serlo discutir sobre el carácter científico de la heráldica o la semió-

tica). No, es una polémica que nos afecta a todos, porque quienes se dedican a esta presunta ciencia están haciendo mucho daño a la enseñanza y al sentido común, y porque en ella nos jugamos el futuro de la educación.



## LIBERTAD, RAZÓN Y EDUCACIÓN EN J. ORTEGA Y GASSET

### *Freedom, reason and education in J. Ortega y Gasset*

Serafín-M. Tabernero del Río<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Este trabajo trata de la relación existente entre libertad, razón y educación, según el pensamiento escrito de J. Ortega y Gasset. En tal sentido, se exponen las categorías o atributos de la vida humana biográficamente entendida, entre los cuales se encuentra la libertad. Ésta es entendida como la no sujeción del comportamiento a pautas previamente fijadas: concretamente a los instintos. Y es que la vida ... nos es dada; pero no nos es dada hecha, sino que tenemos nosotros que hacerla, mediante sucesivas elecciones de entre las diversas posibilidades de acción que en cada momento se nos presentan. De ahí que, cuanto más desarrollada esté la capacidad razonadora de un sujeto, tanto mejor llevará a cabo la mencionada tarea electiva. Y esta es la razón de la importancia que sobre la libertad tiene la educación que haya cada recibido.

**Palabras clave:** Libertad, Razón (lógica, vital, histórica), Educación, Irradiaciones virtuosas.

**ABSTRACT:** This work tray of the relationship of liberty whitt raison and education, according J. Ortega y Gasset. So the qualities or categories of the human life, as biography, are shows: one of these is the liberty. This is thought as not subjected condut to instinctives ways. And it is that the life is given us not done; but we have that do her with succesives elections in all possibilities of action of each moment. From that it follows that how more developed is the raison of the man so much better he will do the task of choosing. Thereby it is seen the importance that the education has for the human liberty.

**Key words:** Freedom, Raison (logic, for life, historical), Education, Virtuous radiations.

**Fecha de recepción:** 29-V-2009

**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

---

<sup>1</sup> Profesor Titular Jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.  
Correo electrónico: insesma@yahoo.es.

El problema de la libertad humana ha sido planteado de modo constante, a lo largo de la Historia del pensamiento, y las soluciones que se le han dado oscilan entre dos extremos: la negación total de ella, de la libertad, por un lado; y, por otro, la absoluta afirmación de la misma, por considerarla como algo inmediatamente intuitivo.

Actualmente, la cuestión se presenta con mayor crudeza que nunca, por el conocimiento, cada vez más preciso, de las leyes naturales. Y es que, como es obvio, el hombre no sólo vive en la Naturaleza, sino que forma parte de ella. También está en situación de apertura hacia lo sobrenatural, hacia aquello que está por encima de las mencionadas leyes. Consideradas así las cosas, nos sale al paso de forma imperiosa el siguiente interrogante: la realidad entera, ¿obedece al concepto de libertad o al de necesidad? En esta pregunta está evidentemente incluida esta otra: ¿goza o no de libertad el hombre? Porque si la entera realidad está regida, de forma absoluta, por leyes necesarias, o por poderes superiores a nosotros, ¿qué posibilidad de ser libre queda al ser humano? Algunos responden que ninguna. Entre ellos, los defensores del determinismo mecanicista, concepción según la cual la Naturaleza está regida por leyes fijas y cognoscibles, en función de las cuales todo es susceptible de ser previsto. Este modo de ver las cosas se encuentra ya anticipado en el mundo griego por los atomistas, y fue después desarrollado por los representantes de la llamada ciencia clásica, vigente desde Galileo (1564-1642) hasta comienzos del siglo XX.

En una postura radicalmente opuesta al mecanicismo se encuentran quienes, a partir de la propia experiencia, defienden la existencia de la más absoluta libertad como principio rector de la realidad total. Tal es el conocido caso de Jean Paul Sartre(1905-1980), que, al considerar los hechos de que el hombre escoge y se ocupa en conseguir lo que aún «no es», concluye que la esencia humana no es otra cosa que libertad e indeterminación.

Pero, ¿qué es la libertad? En sentido amplio, *libertad* significa inmunidad de algo en su actuar, respecto a cualquier traba o impedimento. De forma restringida y en relación con el actuar humano, se entiende por libertad la capacidad de determinar y llevar a cabo la operación o serie de operaciones que han de realizarse, para la consecución de un fin previamente propuesto.

Como consecuencia de lo dicho, actualmente se considera, la libertad humana, como una conquista, como una meta que ha de alcanzarse, mediante la superación de los poderosos obstáculos que a ella se oponen. Pero, ¿cómo la entiende Ortega? Veamos.

## I. La libertad en ortega

El mejor modo de exponer el pensamiento de Ortega sobre la libertad es, quizá, recordar y analizar la que se ha considerado como fórmula germi-

nal de su propia filosofía: *yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo...* ¿Qué quiere aquí decir el filósofo con el verbo «salvar»? Nos lo aclara a renglón seguido de las palabras citadas:

*...en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, ésta: salvar las apariencias, los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea<sup>2</sup>.*

Por otro lado, repárese que en la primera parte de la susodicha fórmula se encuentran dos «yoes». ¿Cuál es el sentido de tal duplicidad?. Hélo aquí: el primer «yo» significa la vida humana entendida biográficamente; el segundo, el sujeto o agente de esa vida, vida que ha de realizar mediante un continuo bracear con la circunstancia. Se puede, pues, decir que el hombre, el ser humano, es el sujeto que ha de vivir una cierta vida. Ahora bien, en ese vivir, ¿juega algún papel la libertad, según el modo de pensar de Ortega? Responder a este interrogante requiere recordar el perfil categorial que, según nuestro filósofo, ostenta la vida humana. He aquí algunas de las notas constitutivas de ese perfil:

1º Ser radical. 2º Ser transparente. 3º Estar en el mundo. 4º Nos es dada; pero no nos es dada hecha. 5º Es decisiva. 6º Se hace en el tiempo. 7º Es preocupación y acción. 8º Está afectada por radical inseguridad.

Comentaré, siquiera sea sucintamente, algunas de esas categorías.

Recuérdese que, biográficamente considerada, Ortega define nuestra vida como *...lo que hacemos y lo que nos pasa*. Y, en tal sentido, es la realidad radical, esto es, la realidad en que a cada cual se le dan todas las otras. Además es transparente, consciente de sí misma. Sin esta cualidad, nada nos afecta ni, por tanto, forma parte de nuestra vida: «el dolor de muelas no nos dolería», por poner el ejemplo traído a colación por nuestro filósofo<sup>3</sup>.

Es la transparencia, precisamente, uno de los caracteres que distingue la vida normal de la vida demenciada: por eso, se dice que la vida del tarado mental no es propiamente suya, es vida alienada y, por tanto, no auténticamente humana. Este modo de pensar se encuentra machaconamente repetido en varios lugares de la obra orteguiana, lo que prueba la importancia que el autor le daba.

Ahora bien, si la vida es transparente, darse cuenta de sí misma, cabe preguntarse: ¿cuándo y dónde se da esa transparencia? Y la respuesta es clara: la vida se encuentra a sí misma actuando en el mundo, en el concreto mundo de ahora, del ahora que a cada cual le ha tocado o toca vivir. Citaré tan sólo uno de los textos en que Ortega incide o reincide sobre este asunto:

<sup>2</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1914): *Meditaciones del Quijote*, Obras Completas, I, p.322. En lo sucesivo, en las notas al pie de página, nuestro autor será citado sólo por sus iniciales: O. y G., J.

<sup>3</sup> O. y G., J.: *¿Qué es filosofía?*, O.C., VII, p. 414.

*...al descubrir mi yo, el mi-mismo, hallo que éste consiste en alguien que se ocupa con lo que no es él, con otros algos – los cuales además se presentan reunidos y como articulados entre sí y frente a mi en forma de contorno, de unidad envolvente, de mundo donde yo estoy y estoy no yaciendo o inerte, sino atosigado por ese mundo o exaltado por él<sup>4</sup>.*

## II. La vida nos es dada; pero no hecha. Libertad

Nos encontramos en el mundo; mas es el caso que en éste se puede estar de diversos modos, a veces muy diferentes entre sí. El mineral está de muy diverso modo al de la planta, y ésta y aquél de muy diferentes modos a como lo está el hombre. Las formas de instalación en el mundo son, pues, muy numerosas: en rigor, ciñéndonos a los seres vivos, esas formas son tantas como individuos con vida existen, sean vegetales o animales. Y acaso quepa hablar de igual modo respecto a los seres encuadrados en el ámbito de lo inerte. Sin embargo, cabe decir que, tal como a nosotros se nos presentan, el mineral y la planta tienen un modo de instalación previamente fijado. Lo mismo ocurre con los animales inferiores: su comportamiento se ajusta a la pauta prefijada de sus instintos. En los animales superiores la cosa cambia, siquiera sea en mínima medida: su conducta es instintiva en una gran parte; pero una pequeña parte no está previamente fijada, lo que les concede un cierto margen de libertad.

Pero, ¿qué ocurre en el hombre? Ortega dice que *la vida nos es dada; pero no nos es dada hecha*<sup>5</sup>. Esto significa que, según el pensador madrileño, el hombre no tiene de antemano trazada la pauta de comportamiento a la que haya de ajustarse. Es forzosamente libre: no está sujeto a los instintos. El hombre ha de hacer su propia vida, teniendo éstos en cuenta, pero sin estar sometido a ellos. Pero, ese hacer ¿cómo se lleva a cabo? Orteguianamente hablando, la respuesta es que nuestra vida se hace decidiendo cada uno, instante tras instante y en un mundo concreto: aquí y ahora. Pero, ¿en qué consiste ese mundo y qué papel juega en la vida de cada cual? El filósofo responde así

*El mundo en que al vivir nos encontramos se compone de cosas agradables y desagradables, atroces y benévolas, favores y peligros: lo importante no es que las cosas sean o no cuerpos, sino que nos afectan, nos interesan, nos acarician, nos amenazan y nos atormentan... Mundo es «sensu stricto» lo que nos afecta. Y vivir es hallarse cada cual a sí mismo, en un ámbito de temas, de asuntos que le afectan<sup>6</sup>.*

Y, líneas más delante de las anteriores, Ortega insiste:

*...Mundo no es la naturaleza, el Cosmos de los antiguos, que era una realidad subsistente, y por sí, de que el sujeto conoce este o el otro pedazo pero que se reserva su mis-*

<sup>4</sup> O. y G., J.: Ibidem. O. C., VII, p. 424s.

<sup>5</sup> O. y G., J.: Ibidem, O. C., VII, p. 430.

<sup>6</sup> O. y G., J.: Ibidem, O. C., VII, p. 416.

*terio. El mundo vital no tiene misterio alguno para mí, porque consiste exclusivamente en lo que advierto. En mi vida no interviene sino aquello que ella se hace presente...<sup>7</sup>.*

Según las dos citas que acaban de insertarse, el mundo es conjunto de facilidades y dificultades, de posibilidades e imposibilidades de acción. Pero volvamos atrás. El hombre, decíamos, no tiene prefijada su vida. Quiere esto decir que instante tras instante tiene que decidir lo que va a hacer, porque la vida, repitámoslo, no le ha sido dada hecha y de forma ineludible consiste en hacer algo.

### ***La vida es decisiva***

La vida humana es, pues, decisiva. Su trayectoria es radicalmente diferente a la de un proyectil, la de una bala. Ésta, como dice Ortega, no tiene conciencia del camino que sigue. Si la tuviera, se daría cuenta de que, tras ser disparada horizontalmente, el parabólico camino que va recorriendo a través del espacio, no depende de ella, sino de la acción sobre ella de dos fuerzas convergentes: la expansiva que la lanza al aire, y la de la gravedad que tira de ella hacia la tierra. La bala ni se ha disparado a sí misma ni ha elegido su blanco, ni tampoco el camino por el que a éste se dirige. Por eso, el balístico modo de existencia no es ni puede llamarse vida.

*...Ésta [la vida] no se siente nunca prefijada... Por lo mismo... es en todo instante un problema [porque no nos es dada hecha y tenemos nosotros que hacerla], ... , quiere decirse que no es nunca un problema resuelto, sino que en todo instante nos sentimos forzados a elegir entre varias posibilidades...<sup>8</sup>.*

Llegados a este punto, se hace necesario expresar que, para Ortega, nuestra vida es nuestro ser y que, por tanto, éste no está predeterminado, sino que es resultado de nuestra libre decisión. Y subraya con las siguientes palabras la importancia de tal hecho:

*El gran hecho fundamental con que deseaba poner a ustedes en contacto está ya ahí, lo hemos expresado ya: vivir es constantemente decidir lo que vamos a ser<sup>9</sup>.*

Recuérdese, una vez más, que el ser a que Ortega se refiere es la biografía de cada cual.

Así las cosas, hemos de decidir lo que vamos a ser, y de lo que cada cual decida depende que su trayectoria biográfica, vital, sea, por poner dos ejemplos, la de un grosero o la de un hombre impregnado de nobleza. Pero, ¿dónde y cómo se realiza esa decisión o elección entre las posibilidades de acción que en cada caso se nos presentan? La respuesta no es de difícil hallazgo: queramos o no, nos vemos obligados a hacer nuestra vida en el

<sup>7</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., VII, p. 425.

<sup>8</sup> O. y G., J. (1968): *Unas lecciones de metafísica* (Madrid, Alianza Editorial), p. 50s.

<sup>9</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, p.53. También: *¿Qué es filosofía?*, O. C., VII, pp. 418-420.

mundo, y éste, a su vez, está sometido a los inexorables principios de espacialidad y temporalidad. Desde tal perspectiva, aquél, el mundo, se nos presenta como un compuesto de fatalidades y posibilidades. Y esto significa que nuestra capacidad de decidir, nuestra libertad, está fuertemente limitada y condicionada. El influjo que sobre nuestras decisiones ejerce el mundo es, pues, bifronte: limita y posibilita. Y es que se vive ineludiblemente en un mundo concreto: «aquí y ahora».

Ese mundo concreto no es elegido por cada sujeto, no es elegido por mí. Aunque lo deseara, no podría retrotraerme a vivir en cualquiera de los siglos ya pasados, ni adelantarme para hacerlo en cualquiera de los futuros. Y lo mismo ocurre con la dimensión espacial: si vivo en España, no puedo a un tiempo hacerlo en el Japón. Consecuentemente con esto, escribe Ortega:

*...Cabe renunciar a la vida, pero si se vive no cabe elegir el mundo en que se vive.*

*Vivir no es entrar por gusto en un sitio previamente elegido a sabor, como se elige el teatro después de cenar- sino que es encontrarse de pronto, y sin saber cómo, caído, sumergido, proyectado en un mundo incanjeable, en este de ahora- Nuestra vida empieza por ser la perpetua sorpresa de existir, sin nuestra anuencia previa, naufragos, en un orbe impremeditado<sup>10</sup>.*

Tenemos, pues, un margen de posibilidades de elección; pero fatalmente limitadas. Esto significa que nuestra vida es la resultante de combinar libertad y fatalidad, imposición y elección.

Por otra parte, es evidente que para decidir se requiere la existencia de ciertas limitaciones, de determinados contornos y señales, que nos permitan caminar en ciertas direcciones, según lo decidido.

*...en un mundo de absoluta indeterminación, en que todo es igualmente posible, no cabe decidirse por nada. Para que haya decisión tiene que haber a la vez limitación y holgura, determinación relativa. Esto expreso con la categoría «circunstancia»<sup>11</sup>.*

### **Vida y tiempo: experiencia**

El carácter *decisivo* de nuestra vida es obvio que se realiza en el tiempo. Pero, ¿de qué manera? No olvidemos que en la temporalidad son tres las dimensiones que habitualmente se distinguen: presente, pasado, futuro. Y Ortega nos dice que *vivir es decidir lo que se va a ser*. Tiene, pues, nuestra vida, una clara dimensión de futuro, ya que de cara a éste se decide a sí misma. Mas es el caso que en el futuro no se vive, sino en el presente. Se puede, por tanto, decir, con todo rigor, que la vida se decide en el presente en función del futuro. Ahora bien, también el pasado juega un importante papel en

<sup>10</sup> O. y G., J.: *¿Qué es filosofía?*, O.C., VII, p. 417.

<sup>11</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., VII, p. 431, El tema de «la limitación y la libertad» está magistralmente desarrollado por P. FOULQUIÉ (1963): *La volonté*, París, P.U.F., pp. 48-78.

nuestra vital tarea decisiva. Y es que en el decidir de cada uno interviene la experiencia que ese cada uno lleva a sus espaldas y en su mente. Ortega expone del siguiente modo cómo se conjugan entre sí las tres dimensiones temporales, a la hora de decidir:

*Lo primero es el futuro: incesantemente lo oprimimos con nuestra atención vital para que en nuestra mano rezume el jugo favorable, y sólo en vista de lo que de él esperamos tornamos la mirada al presente y al pasado para hallar en ellos los medios con que satisfacer nuestro afán...<sup>12</sup>.*

Nos hemos topado con el concepto de *experiencia*. Pero, ¿en qué consiste?; ¿qué entiende por tal el filósofo madrileño? Según éste, la palabra *experiencia* -«*empeiria*»- vive de la raíz *per*. Y ésta se encuentra en palabras como *peritus*, *periculum* y, por alternancia vocálica, en *portus*, *poro* y *opportunus*, vocablos todos estos que, conectados entre sí, dan la idea de viaje, de recorrer mundo, sin previos caminos contruidos, sorteando los peligros que conlleva tal modo de viajar. El porqué se lanza el hombre a ese viajar aventurero y peligroso se lo sugiere a Ortega nada menos que Paracelso (1493-1541). Es éste, recordémoslo, un en apariencia brillante médico suizo, al que nuestro filósofo considera un verdadero farsante, sin por ello negar su reconocida genialidad. Pues bien, Paracelso, imbuido del espíritu renacentista de la época, considera que el auténtico saber tiene que estar basado en la experiencia o *Erfahrung*. Y es el caso que *fahren* significa viajar en vehículo, recorrer mundo. ¿Para qué? Para ver y observar cosas, sean éstas costumbres de los hombres o monumentos por éstos levantados; sean paisajes de flora y fauna de bellezas singulares; o desérticos parajes, resultado de la erosión geológica experimentada por nuestro planeta. *La experiencia es, pues, el conocimiento directo que se tiene de las cosas, tras haberlas contemplado en sus naturales lugares de existencia*. Por esto, escribe acertadamente Ortega:

*El empirismo o experiencia es, pues, un efectivo «andar y ver» como método, un pensar con los pies, que es lo que, según los modernos, hacían los escolásticos<sup>13</sup>.*

No llega, pues, Paracelso, a su modo de pensar al que Ortega se adhiere, mediante razonamientos apriorísticos, al modo como se hace en la demostración de un teorema matemático, sino, tras haber viajado, durante muchos años, en las direcciones todas de la «rosa de los vientos». Y es que el conocido médico suizo, como consecuencia de las diatribas contra él lanzadas por sus envidiosos colegas, hubo de abandonar su cátedra de Medicina y el ejercicio de ésta, y se dedicó a viajar y a ver «in situ» los hombres y las cosas, labrando de tal modo, su referida forma de pensar.

<sup>12</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., VII, p. 434.

<sup>13</sup> O. y G. J.: *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*, O.C., VIII, p.177.

De lo que acaba de exponerse se puede concluir:

- 1º) La experiencia es el conocimiento resultante del trato directo con las cosas.
- 2º) Y es, por tanto, la experiencia, un conocimiento «a posteriori», inductivo, analógico, sólo probable.

Consecuentemente con lo dicho, Ortega se hace cargo, en uno de sus últimos escritos, de la idea o conocimiento que de la vida adquieren las gentes al vivir, de forma espontánea, sin proponérselo: es lo que en el lenguaje usual se denomina «experiencia de la vida», asunto éste de la máxima importancia, ya que, conforme ya se ha dicho, a medida que tal experiencia se va adquiriendo, se ratifica uno en su vital trayectoria o se modifica ésta en uno u otro sentido<sup>14</sup>. Y afirma que, lo mismo que ocurre con la experiencia a nivel individual, ocurre con la colectiva de un pueblo o de todo un proceso histórico:

*...Y también esa imagen o figura del proceso histórico universal se va formando, no menos que las más humildes experiencias de la vida privada, al cabo de los tiempos, automáticamente y sin que intervenga o apenas intervenga nuestra reflexión<sup>15</sup>.*

### III. La circunstancia: yo psicofísico. La razón

Según queda más atrás dicho, la vida, nuestra vida, es el resultado de nuestro actuar sobre la circunstancia. y ese actuar se realiza en el tiempo. Pero es preciso de terminar en qué consiste la circunstancia de cada uno. Pues bien, esa consistencia, según Ortega, está constituida por el *yo psicofísico* de cada cual más las cosas con de algún modo tiene que habérselas. Y, como tales cosas dependen de alguna manera del espacio y del tiempo, se puede decir que tiempo y espacio son elementos integrantes del contenido circunstancial. Mas, el citado yo psicofísico, ¿de qué consta? Podría decirse que su fundamento se encuentra en la estructura de cada sujeto, ya que éste reacciona, ante los diferentes estímulos -cosas o situaciones-, en función de dicha estructura. Pero analicemos el tema, siquiera sea de pasada.

Lo psíquico del ser humano depende, sí, de nuestro sistema neuro-endocrino; pero está integrado por diversos ámbitos, que constan, a su vez, cada uno de varios factores. Para no complicar demasiado las cosas, digamos que los principales de esos ámbitos son tres: inteligencia, voluntad y afectividad. Y, según Thurston y sus seguidores, la inteligencia se considera formada por varios factores y subfactores. Los factores principales son estos: V, W, N, S, M, R, P. Simplificando un poco las cosas, puede decirse que tales entidades factoriales vienen a ser las diferentes capacidades de que nuestra inteligencia está o puede estar dotada. Así, el factor V sería la capacidad de

<sup>14</sup> O. y G., J. (1948-49): *En torno a Toynbee*, O. C., IX, p. 25ss.

<sup>15</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., IX, p. 28.

comprensión del lenguaje. El W, la de fluencia verbal o facilidad de palabra. El N, el de la del cálculo. El S-inicial de *space*, espacio-, la de la captación de las relaciones espaciales. El M, la de memorización. El R, la de razonar. El P, la de captar y situar con rapidez los detalles de los diferentes estímulos.

Ahora bien, razonar es tradicionalmente considerado como pasar, con rigor lógico, de unas verdades a otras, de unas a otras afirmaciones o negaciones; y sacar, al final, conclusiones acertadas. Dicho de forma más rigurosa: la *razón* es la capacidad para elaborar *argumentos*. Y recordemos que *argumento* es un conjunto de enunciados declarativos de los cuales el último, llamado conclusión, se deduce de todos los otros, llamados premisas. Y recordemos, también, que *enunciado* es la expresión lingüística de un pensamiento completo, esto es, con verdadero sentido. Digamos, así mismo, que se llama *declarativo* todo enunciado del que se puede decir si es verdadero o falso.

Conviene tener presente, también, que existen argumentos en los que, a partir de premisas verdaderas, se llega a conclusiones que también lo son; y otros en los que, a partir de premisas verdaderas, se llega a conclusiones sólo probablemente verdaderas. Los primeros son los propios de las *ciencias formales*; los segundos, los de las *ciencias empíricas*, es decir, las basadas en la observación y la experiencia.

Así las cosas, tenemos que, según Ortega, la razón de cada cual forma parte o, mejor, pertenece a su circunstancia. Es lógico que así piense, pues la experiencia acumulada por un sujeto depende en gran medida de su razón, de su modo de razonar. Y esa experiencia influye, recordémoslo, en el constante decidir de cada uno. Ahora bien, nuestro filósofo distingue tres tipos de razón, conforme vamos seguidamente a ver.

### Tipos de razón

Tres son tales tipos: lógica, vital, histórica. Examinemos la consistencia de cada una, trayendo primero a colación lo que, en su última etapa, Ortega entendía por razón, no coincidente del todo con el concepto de ella que más atrás queda consagrado:

*...para mi es razón, en el verdadero y riguroso sentido, toda acción intelectual que nos pone en contacto con la realidad<sup>16</sup>.*

### *La razón pura, lógica o físico-matemática*

Pasemos ya al modo orteguiano de considerar la *razón pura, lógica o físico-matemática*, pues de los tres modos la denomina. Es, tal razón, la propia de la ciencia abstracta, la que actúa sobre los conceptos, los analiza y saca

<sup>16</sup> O. y G., J. (1941): *Historia como sistema y del Imperio Romano*, O. C., VII, p. 46.

consecuencias. Con esos análisis se pretende conocer la realidad; pero, al decir de Ortega, esa pretensión es vana. Así lo demuestra o, al menos, intenta demostrarlo, en el ensayo *Ni vitalismo ni racionalismo* (1924). En él se enfrenta con el modo de entender la razón tres racionalistas: Platón, Descartes y Leibniz.

Según Ortega, para el filósofo ateniense, razonar es lo mismo que entender, y ello consiste en reducir lo compuesto a sus más simples elementos. Así, se creía lograr un conocimiento verdadero, fundado o racional de algo. Pues bien, a este platónico modo de pensar replica el filósofo de Madrid:

- Si *razonar* o *conocer* es reducir lo *compuesto* a lo *simple*, una vez logrado esto, lo indescomponible, sólo cabe de ello un conocimiento irracional, intuitivo, o el no conocerlo.
- Si aceptamos la primera alternativa, «la del conocimiento irracional o intuitivo de lo simple», se tendría que la actividad de la razón se mueve entre el conocimiento irracional del compuesto y el no menos irracional de sus elementos simples.
- Si se toma como verdadera la alternativa segunda, «la de no conocer lo simple», resultaría que conocer racionalmente un objeto es reducirlo a elementos incognoscibles, lo cual es superlativamente paradójico<sup>17</sup>.

A las mismas conclusiones a que ha llegado Ortega sobre Platón llega también sobre Leibniz y Descartes. Y es que, realmente, el pensamiento de los tres presenta notables coincidencias:

*...Para Leibniz, como antes para Platón, y entre medias para Descartes, la racionalidad radica en la capacidad de reducir el compuesto a sus postreros elementos, que Leibniz y Descartes llaman «simplices»...<sup>18</sup>.*

Tenemos, pues, que la razón pura de los racionalistas intenta conocer o definir las ideas y las cosas por sus notas o elementos constitutivos. Para ello, tiene que entregarse a una tarea progresiva de análisis y, en esta marcha analítica, se encuentra, más pronto o más tarde, con lo «no analítico», con lo que no puede descomponerse. Entonces, la susodicha razón se tropieza con lo indefinible, con lo que no puede decir en qué consiste; en suma, con lo totalmente refractario al conocimiento racional de la razón pura.

Pero hay más. Según Ortega, toda realidad compuesta consta de infinitos elementos. Por tanto, es imposible que la razón pura llegue a todos ellos en su analítica tarea. Y, en consecuencia, toda la realidad es irracional. Solamente será racional aquello que se deje resolver en un número finito de elementos. Y esta condición y lo que ella implica-todo y partes de carácter

<sup>17</sup> O. y G., J. (1924): *Ni vitalismo ni racionalismo*, O. C., III, p. 273s.

<sup>18</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., III, p.274.

finito-sólo nuestras ideas, los conceptos, la poseen íntegramente. Tal es el modo de pensar del filósofo madrileño.

*El orbe de nuestras ideas goza de un orden y conexión tal, que podemos reducirlo a un alfabeto- como Leibniz quería-finito de elementos simples Lo racional por excelencia es, pues, lo ideal, o, lo que es lo mismo, lo lógico, lo «cogitable»(así define también Leibniz la lógica como la ciencia de lo «cogitable»)<sup>19</sup>.*

Ahora bien, es grave error identificar la realidad con nuestras ideas sobre ella.

Se tiene, por tanto, que la razón pura, lógica o matemática es insuficiente para entender la realidad, aunque sí sea útil para, hasta cierto grado, descomponerla y manejarla. Como consecuencia, la realidad radical, que es nuestra vida, escapa a las posibilidades de intelección de la razón pura. No nos sirve, pues, tal razón, para ejercer el libre y constante decidir en que, como queda dicho, consiste nuestro vivir. Y, como este vivir se da, se impone la existencia de otro tipo de razón diferente de la abstracta, pura o matemática: la denominada por Ortega *razón vital*.

### **La razón vital**

Averiguar cómo es entendida esta razón por Ortega no es tarea en absoluto fácil, ya que en su producción no se encuentra de forma explícita. Se hace preciso, pues, deducirla de la conjunción de textos orteguianos relativos a la razón a secas, que es la «razón pura»; de otros relativos a la vida y, por fin, de los referentes a la imposibilidad de que ésta sea sustituida o dirigida por aquélla.

Recordemos que, entre los atributos de la *vida*, se encuentran el que es *acción* y que es *decisiva*, esto es, objeto de elección constante por parte de cada sujeto; y que esa actividad éste la ejerce sobre las cosas de su contorno, de su circunstancia. Así, en 1922, decía Ortega en la conferencia titulada *Para un museo romántico*:

*La vida no es una cosa estática que permanece y persiste; es una actividad que se consume a sí misma. Por fortuna esa actividad actúa sobre las cosas, las forma y reforma, dejando en ellas la huella de su paso<sup>20</sup>.*

Y, dos años más tarde, escribía en *El origen deportivo del Estado*:

*Vivir es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él. De aquí que sea al hombre materialmente imposible, por una forzosidad psicológica, renunciar a poseer una noción completa del mundo, una idea integral del Universo<sup>21</sup>.*

<sup>19</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., III, p. 278.

<sup>20</sup> O. y G., J. (1922): *Para un Museo Romántico*, O. C., II, p. 519.

<sup>21</sup> O. y G., J. (1924): *El origen deportivo del Estado*, O. C., II, p. 607.

Se tiene, pues, que el necesario decidir de la vida humana exige tener un plano, más o menos certero, de la totalidad del mundo; y, consecuentemente, del papel que en él hemos nosotros de desempeñar. Y ese plano, insiste una y otra vez Ortega, no lo puede dar la razón pura. Esta nos da la *verdad científica*, la cual es exacta y con rigor predictivo; pero incompleta, parcial. En cambio, la *visión integral del mundo*, que se precisa para vivir, a cambio de su integridad carece de exactitud.

Pero, ¿por qué, para vivir, se necesita esa visión global del Universo? La razón es esta: al tener que decidir en cada instante lo que vamos a hacer en el siguiente, hemos de valorar las distintas posibilidades de acción que tenemos delante, que se nos ofrecen. Y esa valoración sólo puede hacerse en función de la concepción que cada cual tenga del mundo y, por tanto, de la vida en general y de la suya propia.

*Delicada o tosca, con nuestra anuencia o sin ella, se incorpora en el espíritu de cada cual esa fisonomía trascientífica del mundo y viene a gobernar nuestra existencia con más eficacia que la verdad científica*<sup>22</sup>.

De acuerdo con lo dicho, parece lógico que las *visiones parciales* que sobre la realidad nos proporciona la *razón pura*, se pongan instrumentalmente al servicio de la vida humana. En este sentido, esa razón no sería sino un instrumento al servicio de nuestro vivir, de modo análogo a como los son la vista o el olfato. Así lo reconoce Ortega en 1914, al escribir las palabras siguientes, inmediatamente después de manifestar el carácter espectral de los conceptos en relación con las cosas a que hacen referencia:

*...Por consiguiente, a nadie que esté en su juicio le puede ocurrir cambiar su fortuna en cosas por una fortuna en espectros. El concepto no puede ser como una nueva cosa sutil destinada a suplantar las cosas materiales. La misión del concepto no estriba, pues, en desalojar la intuición, la impresión real. La razón [la razón pura], no puede, no tiene que aspirar a sustituir a la vida.*

*Esta misma oposición, tan usada hoy por los que no quieren trabajar, entre la razón y la vida, es ya sospechosa. ¡Como si la razón no fuera una función vital y espontánea del mismo linaje que el ver o el palpar!*<sup>23</sup>.

Evidentemente, si, como hemos dicho, vivir es tratar con las cosas, nadie puede sustituir éstas por conceptos, sin renunciar a su propia vida. Pues bien, el poner la *razón* al servicio de la vida es lo que Ortega llama vivir según la *razón vital*, conforme se deduce de sus textos. Veamos algunos de ellos.

En 1923, escribe sobre *espontaneidad y cultura*, en uno de los capítulos de *El tema de nuestro tiempo*. Según el pensador madrileño, la cultura en Europa es, en aquel entonces, el mundo de la razón, del pensamiento abstracto. Este

<sup>22</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., II, 607s.

<sup>23</sup> O. y G., J.(1914):*Meditaciones del Quijote*, O. C., I, p. 352s.

mundo procede de Sócrates, se sigue defendiendo sin solución de continuidad, a lo largo de la historia del pensamiento, y alcanza su punto culminante con el racionalismo, en que se pretende que la razón sustituya totalmente la faceta espontánea del vivir. El propio Sócrates era partidario de tal sustitución. ¿Por qué?. Porque le parecía que era más auténtica la realidad de las ideas o conceptos, la del mundo de la razón, que la presentada ante el sujeto por la espontánea actividad de los sentidos<sup>24</sup>.

Ahora bien, tal pretendida sustitución le parece a Ortega completamente equivocada, por ser de realización imposible.

*Hoy vemos claramente que, aunque fecundo, fue un error el de Sócrates y los siglos posteriores. La razón pura no puede suplantar a la vida: la cultura del intelecto abstracto no es, frente a la espontánea, otra vida que se baste a sí misma y pueda desalojar a aquélla. Es tan sólo una breve isla flotando sobre el mar de la vitalidad primaria. Lejos de poder sustituir a ésta tiene que apoyarse en ella como cada uno de los miembros vive del organismo entero<sup>25</sup>.*

Esto no quiere decir que haya que renunciar al ejercicio de la *pura razón* ni que carezca de valor lo conquistado por ella. Se trata simplemente de colocarla en su sitio, de corregir las visiones incorrectas de quienes han creído o creen que la razón lo es todo en el hombre. La *razón* es un instrumento de la vida, y el hacer ver esto constituía, para nuestro filósofo, la principal misión de su hora actual.

*El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo...*

*...Pero eso significa una nueva cultura: la cultura biológica. La razón pura tiene que ceder su imperio a la razón vital<sup>26</sup>.*

Tenemos, pues, como resumen de lo anterior:

- La *razón pura*, lógico-matemática, abstracta o científica es sólo un instrumento de la vida.
- La vida es algo espontáneo. Pero en esa espontaneidad pueden surgir dificultades y, entonces, entra en juego la razón pura al servicio de aquélla.
- No es posible aniquilar la espontaneidad vital ni someterla plenamente a la razón lógica.
- Por tanto, si la vida es espontaneidad y de ella es un instrumento la *razón pura*, y si esta razón pura no puede ser otra cosa que instru-

<sup>24</sup> O. y G., J. (1923): «Las dos ironías, o Sócrates y don Juan», en *El tema de nuestro tiempo*, O. C., III, p. 175-6s.

<sup>25</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., III, p. 177.

<sup>26</sup> O. y G., J.: *Ibidem*, O. C., III, p. 178.

mento y, consiguientemente, ha de ceder su imperio a la *razón vital*, entonces resulta que la razón vital no es otra cosa que la espontaneidad del vivir.

Esta *espontaneidad del vivir* puede ser llamada *razón vital*, porque, como ya sabemos, ese vivir espontáneo, al ser el hombre libre, exige razonar en cada momento acerca de las posibilidades de acción que se nos ofrecen, con objeto de elegir la más adecuada. Pero ese razonar es distinto de la razón lógico-matemática. De ahí, que Ortega llegue a decir, incluso, que se puede vivir sin la *razón pura*, pero no sin la *razón vital*.

Para aclarar aún más lo dicho, recordemos que el resultado de la actividad de la *razón pura* son los *conceptos*, los cuales no son otra cosa que *representaciones mentales* de las cosas u objetos que en el mundo se nos presentan. Esas representaciones se obtienen, mediante abstracción o separación mental de las notas comunes a un determinado conjunto de objetos. Así, el *concepto perro* se obtiene con la mental agrupación de todas las notas o caracteres comunes a todos los perros: vertebrado, mamífero, carnívoro, «cánida», «familiaris». Como se ve, no entran en el concepto perro las notas individuales de cada perro real. Por eso, algunos perros son buenos amigos del hombre; pero otros pueden morderlo y hasta destrozarlo, conforme es de sobra sabido. Por el contrario, el *concepto perro* no nos brinda amistad ni tampoco enemistad agresiva: no existe el más mínimo peligro de que nos muerda.

### **La razón histórica**

Nos queda, por último, decir qué es, para nuestro filósofo, la *razón histórica*. Si recordamos un texto suyo de 1924, anteriormente citado, vemos que tal razón no es otra cosa que la explicación de por qué los procesos históricos fueron de un determinado modo y no de otro distinto. Así se deduce del aludido texto.

Más tarde, en 1930, lo diría de más explícita forma:

...Para ella [para la «razón histórica»], razonar consiste en fluidificar todo hecho descubriendo su *génesis*<sup>27</sup>.

Pero si esto es así, y si, según Ortega, la vida humana es algo que el hombre va haciendo en un continuo bracear con la circunstancia, resulta que esa vida, *nuestra vida*, sólo puede ser comprendida mediante la *razón histórica*. Precisamente, de forma lúcida desarrolla esta idea, nuestro filósofo, en *Historia como sistema*. Y, como justificación, son varias las fórmulas allí enunciadas:

*El hombre no es, sino que «va siendo» esto y lo otro... el «ser» es, en el hombre, mero pasar y pasarle... el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene...historia...»*<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> O. y G., J. (1930): *La rebelión de las masas*, O. C., IV, p. 249s., llamada 2.

<sup>28</sup> O. y G., J. (1941): *Historia como sistema y Del Imperio Romano*, O. C., VI, pp. 36-44.

Como consecuencia de esto, y teniendo en cuenta que el resultado de la *razón histórica* es la Historia, se espera de ésta que diga qué es el hombre y qué ha sido y es perjudicial o beneficioso para la vida humana. Esta es, para Ortega, la gran averiguación que la Historia debe ofrecernos.

### La libertad como conquista

Tras todo lo dicho, recordemos que, para el autor de *La rebelión de las masas*, la vida nos es dada; pero sin hacer: se nos da sólo la posibilidad de vivir, de hacer nuestra biografía, en la cual consiste la vida humana de cada uno. Así, pues, un sujeto puede llegar a tener una u otra biografía, según las decisiones que vaya tomando sobre su actuar. Pero aquí cabe imaginar que alguien puede preguntarle a Ortega: esa capacidad de decidir, de optar entre las varias posibilidades de acción que en cada momento se nos presentan, ¿nos es dada «a nativitate» o es algo que se puede llegar a tener? La pregunta es pertinente, pues resulta obvio que un niño que acaba de nacer o que tiene unos meses o incluso algunos años no tiene libertad para decidir, pues está rígidamente sometido a los instintos. Es con el desarrollo de su sistema nervioso como se va progresivamente instalando en un plano superior al instintivo. Si este desarrollo no se alcanzase en determinado grado, tampoco se alcanzaría la autonomía o libertad del sujeto.

Pero recordemos aún más. Decidir entre varias posibilidades implica elegir y renunciar, actividades estas que, a su vez, implican valorar. Y la capacidad valorativa sólo se adquiere por el influjo de la circunstancia y, dentro de ésta, de la educación que cada cual recibe.

Al hablar de educación, Ortega reconoce lo que acabo de exponer; y lo hace en contra de lo que superficialmente pudiera deducirse de algunos otros de sus textos. Así, considera la educación del siguiente modo, en función de los efectos que produce:

*Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico; mas ante los ojos de su maestro flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y, empleando la técnica pedagógica, ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de aquel hombre de carne. ¡Tal es la divina operación educativa, merced a la cual la idea, el verbo, se hace carne!<sup>29</sup>.*

Como se ve, en el concepto que de la educación tiene Ortega, aparecen claramente los siguientes clásicos elementos del quehacer educativo:

-Un sujeto imperfecto: ni sabio, ni bondadoso, ni enérgico; ni, consecuentemente, libre.

---

<sup>29</sup> O. y G., J.(1910): *La pedagogía social como programa político*, O. C., I, p. 508. La negrita es nuestra.

-Un estado ideal de ese sujeto: fin de la educación.

-Una actuación que, mediante la técnica pedagógica, hace pasar al sujeto del primero al segundo estado.

Repito que esto está en aparente contradicción con otras manifestaciones del pensador madrileño; por ejemplo, con estas dos:

*...la libertad no es una actividad que ejercita un ente, el cual, aparte y antes de ejercitarla, tiene ya un ser fijo. Ser libre quiere decir carecer de identidad constitutiva, no estar adscrito a un ser determinado, poder ser otro del que se era y no poder instalarse de una vez y para siempre en ningún ser determinado<sup>30</sup>.*

Y he aquí la otra:

*...al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir, pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistársela él, minuto tras minuto: el hombre, no sólo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida<sup>31</sup>.*

He hablado de «aparente contradicción» entre unas y otras expresiones de Ortega. Y, en efecto, es sólo aparente, porque en realidad no se da contradicción alguna. Para verlo claro, basta recordar que el filósofo habla de «vida humana», esto es, vida consciente de sí misma, «transparente», no de la vida biológica que nos es común con otros vivientes. Como consecuencia, sólo cuando empezamos a tener conciencia de nosotros mismos, *de lo que hacemos y lo que nos pasa*, podemos decir que tenemos vida realmente humana. Queda, pues, clara la coherencia al respecto del pensamiento orteguiano.

Volvamos a la idea sobre educación de nuestro filósofo, con objeto de ver la conexión entre ella, la educación, y la adquisición o ampliación de la libertad humana. En tal sentido, preguntémos: ¿cuáles son los fines del quehacer educativo? A la vista de la referida idea, puede responderse que la formación de hombres *bondadosos, sabios y enérgicos*. Pero tal respuesta requiere ser precisada, si uno no quiere quedarse en vaguedades. De acuerdo con esto, se impone determinar qué significa para Ortega *ser hombre bondadoso, sabio y enérgico*.

Pues bien, en el mismo citado texto al que pertenecen esas palabras, podemos comprobar que ellas no son sino la explicitación de estas otras: *un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas*. En consecuencia, para ver qué fines considera que debe perseguir la educación, se necesita determinar qué virtudes o cualidades, según Ortega, no tiene el hombre *a natiuitate*, y sí puede y debe adquirir. Hélas aquí:

-Sinceridad y veracidad. Autenticidad.

-Hábitos críticos: exactitud y precisión.

---

<sup>30</sup> O. y G., J. (1941): *Historia como sistema y del ...* O. C., VI, p. 34.

<sup>31</sup> O. y G., J. (1939): *Meditación de la técnica*; O. C., V, p. 337.

- Paz espiritual: serenidad.
- Amor al trabajo e idealismo.
- Saber aprovechar el tiempo.
- Generosidad y voluntad de convivencia.
- Solidaridad.

Junto a la consecución de tales virtudes, hay que reseñar otro fin de la educación: capacitar para evitar o eliminar determinados vicios, como la inercia moral, la conducta irreflexiva, la barbarie, la incapacidad del esfuerzo, la rutina, la chabacanería,...

No cabe duda que la adquisición de las mencionadas cualidades virtuosas y la no adquisición o eliminación de los mencionados vicios, amén de otros, facilita la formación del hombre como ser dotado de libertad auténtica, dentro de lo humanamente posible. Queda, pues, claramente patente lo que se pretendía: la conexión entre educación y libertad.

Ahora bien, desde la perspectiva educativa, la libertad se considera no sólo como un objetivo que ha de alcanzarse por parte de los educandos, sino como una característica del clima en que éstos deben ser educados.

## Conclusión

Queda suficientemente probado que, para Ortega, el hombre está dotado de libertad en mayor o menor medida, según las circunstancias de cada uno. Y esto es así, porque, repitámoslo una vez más, la vida nos es dada; pero no nos es dada hecha: sólo se nos da la posibilidad de vivir, de hacer nuestra biografía. Y ese hacer, en la vida auténticamente humana, no está sujeto a los instintos, a pautas previamente fijadas, sino que se realiza libremente, seleccionando, mediante la *razón vital*, las posibilidades de acción que a cada cual las circunstancias le ofrecen, en orden a la satisfacción de sus preferencias. Por eso, Ortega dice que la vida humana es *decisiva*, esto es, resultado de continuas y sucesivas decisiones. Y no se olvide que un ingrediente de la circunstancia es la educación por cada cual recibida<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Algunos de los puntos aquí tratados han sido más ampliamente desarrollados en otros de mis trabajos: TABERNERO DEL RÍO, Serafín-M. (1993): *Filosofía y educación en Ortega y Gasset*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia; «Valores y educación en Ortega», en PAREDES MARTÍN, M<sup>a</sup> del Carme (Ed.) (1994): *Ortega y Gasset. Pensamiento y conciencia de crisis*, Universidad de Salamanca, pp. 155-188; «La circunstancia en Ortega», en PAREDES MARTÍN, M<sup>a</sup> del Carme (Ed.) (1998): *El hombre y su medio. Perspectivas ecológicas desde Ortega y Gasset*, Unidad de Filosofía Teórica. Universidad de Salamanca, pp. 233-258.



# ECOS DE DEWEY: A PROPÓSITO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEMOCRACIA

*Dewey's echoes: about the relation among education, science and democracy*

Javier B. Seoane C.<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Este ensayo expone la concepción de la educación para las ciencias y su vínculo con una formación para la democracia de John Dewey (1859-1952). Tal exposición impulsa, por una parte, una crítica de los modelos pedagógicos tradicionales; y, por la otra, una reconsideración de la vigencia de los planteamientos de Dewey en un mundo con grandes posibilidades informáticas. El cuerpo del trabajo se estructura en seis partes: 1.) la promesa de la ciencia moderna como promesa de emancipación democrática; 2.) la relación de esa promesa con la educación; 3.) la concepción de la democracia como ethos; 4.) la justificación de la educación en la escuela tras la revolución informática; 5.) la justificación de la educación para las ciencias hoy y su vinculación con la democracia como ethos; y, 6.) algunas consideraciones para comenzar otra educación en las ciencias.

**Palabras clave:** Educación para las ciencias, Formación democrática, Crítica de la educación tradicional, John Dewey.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela, 1999). Magister en Filosofía (Universidad Simón Bolívar, 1998. Graduado con Honores). Sociólogo (Universidad Central de Venezuela, 1992). Profesor de pregrado y postgrado de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Católica Andrés Bello desde 1995. Investigador con más de cinco libros publicados y más de veinte artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Promoción del Investigador de Venezuela (Nivel II). Líneas de Investigación: Teoría crítica; epistemología, ética y criptoantropologías de la teoría social; y, democracia y educación. Premio Nacional del Libro, 2005; por «Actualidad de los valores» (co-autor). Jefe del Departamento de Teoría Social de la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela (2001-2003 y 2007-2009). Director-Fundador del Centro de Investigación y Formación Humanística de la Universidad Católica Andrés Bello (2004-2006). Director de la Revista de Temas Filosóficos Lógoi (2004-2006). Coordinador Adjunto del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) de la Universidad Central de Venezuela (2007-2009). Correo electrónico: javier.seoane@ucv.ve.

**ABSTRACT:** This essay exposes the John Dewey's conception of the education for sciences and its relation with the democratic formation. This exposition promotes a criticism of the traditional pedagogical paradigm and a reconsideration of Dewey's position in a world of many information technological possibilities. This paper has six parts: 1.) the promise of modern science as the promise of democratic emancipation. 2.) The connection of the promise of modern science with the education. 3.) The democracy as ethos. 4.) The justification of education in the school after of the information revolution. 5.) The justification of education for sciences today and its relation with democracy as ethos. 6.) Considerations for to open the door to other education of the sciences.

**Key words:** Education for sciences, Democratic formation, Traditional education criticism, John Dewey.

**Fecha de recepción:** 16-X-2008

**Fecha de aceptación:** 8-XI-2008

## Proemio

Las democracias no cesan de estar amenazadas por tendencias autoritarias y totalitarias. El giro neoconservador de algunos gobiernos occidentales desde la década de los ochenta, ha beneficiado a los intereses de las grandes corporaciones en detrimento de muchos derechos sociales. Esfuerzos por reducir el «gasto» social en función de «racionalizar» las cuentas fiscales han alcanzado no pocas veces a la educación con políticas públicas reforzadoras de la escuela privada, debilitadoras de la pública. Pero no ha sido sólo la escuela, sino también las pensiones, el derecho a la salud, la estabilidad laboral, los que se han mermado en aras de la tan mentada mano invisible del mercado.

Las políticas de los noventa en países como Argentina, Brasil, México y Venezuela, por sólo citar cuatro, concluyeron en un Estado raquítico que para contener las protestas sociales aumentó considerablemente la represión deslegitimándose en el camino. Con el nuevo siglo, renovadas formas personalistas han emergido de aquel mundo neoliberal y de la «antipolítica» impulsada, formas que han puesto en la agenda la cuestión social y han apuntalado un reforzamiento del Estado en la sociedad. Sin embargo, recuperar el papel social del Estado ha marchado en compañía de las mismas tendencias autoritarias, con la gravedad añadida del caudillismo, su voracidad centralizadora y sus exigencias de perpetuación en el poder. La democracia como *ethos* ha languidecido aunque cada vez se convoque más veces a los electores a las urnas de votaciones. En Venezuela hemos votado más de una decena de veces en una década. Todo bajo un telón de fondo de polarización, radicalismo e intolerancia creciente. Ciertamente votamos más, pero cada vez decidimos menos.

No pocas resultan las entidades sociales que atentan contra la democracia como *ethos*. Los gobiernos y sus intereses, los *mass media*, la empresa, la familia, la calle forman parte de los conspiradores. Contra ellos la escuela no puede servir de antídoto único. Estamos claros en ello. Pero el problema se agrava cuando la propia escuela se encuentra entre las entidades peligrosas para la democracia ética. He aquí un campo de problemas relevantes para una teoría y práctica emancipatorias, democratizadoras. Un campo de problemas en el que nos jugamos el futuro de una sociedad abierta a la diversidad, una sociedad en la que la persona, cada persona, encuentre la mejor realización de sí posible. Hablar de la escuela significa hablar de la infancia y la juventud, del futuro, de una democracia sustentable. Reflexionar sobre la educación escolar para detectar en su seno las tendencias que amenazan a una de sus principales misiones, formar ciudadanos para una democracia sólida, no se puede considerar algo baladí. Por el contrario, estará en el centro de la reflexión educativa y democrática.

En estas líneas nos circunscribimos a una pequeña parte de esa educación, pocas veces vinculada con la formación ciudadana y democrática: la enseñanza en las ciencias. Aflora en los últimos años mucha literatura pedagógica sobre este terreno. Abunda aquella que relata los mejores rendimientos que las nuevas tecnologías educativas aportan para mejorar las competencias estudiantiles en la ciencia natural, la ciencia social y las ciencias formales. Se trata de literatura valiosa y con las mejores intenciones de cara a evitar el fracaso, creciente en estas áreas, de nuestros alumnos. No obstante, no nos interesa aquí este ámbito; de seguro quien quiera encontrar información sobre ello la ubicará sin mayores dificultades en las revistas especializadas, muchas de ellas *online*. Nos concentramos, en su lugar, y como ya se ha anunciado, en el vínculo posible entre la educación en las ciencias y la educación para la democracia. De este modo, en este ensayo se ofrece, por una parte, una crítica de la educación tradicional en las ciencias, la cual no cambia si le introducimos mayores aditamentos tecnológico-didácticos; y, por la otra, un esbozo de otro tipo de educación que consideramos muy fructífera para la formación de actitudes democráticas, un esbozo cuyo punto de partida consiste en el uso de las reflexiones de John Dewey (1859-1952) como pre-texto.

¿«Usar» a Dewey como «pre-texto»? ¿Por qué emplear el verbo «usar»? ¿En qué sentido resultan las reflexiones de Dewey un pre-texto? Pues *usamos* a Dewey en la misma medida en que no pretendemos un estudio exegético de su concepto de la educación para las ciencias y su articulación con una educación para la democracia. No; no se trata de un estudio que quiera dar «en profundidad» una razón de lo que pensaba Dewey, sus alcances y sus

límites. No se pretende un trabajo sistemático sino ofrecer una alternativa de análisis provechosa para un compromiso con una enriquecedora formación democrática.

En cuanto a lo de «pre-texto» afirmamos que, primero, todo texto siempre resulta leído desde otros textos (algo por lo que también rehusamos la actitud exegética) que nos constituyen sociocultural y psicológicamente. Cada texto se encuentra mediado por otros textos, es un punto en un extenso e intenso tejido. Así, leemos a Dewey desde otras lecturas y, a su vez, Dewey se vuelve una lectura previa de otras que hacemos en este escrito, siendo, de este modo, un pre-texto, un texto previo. Además, Dewey constituye aquí un pre-texto porque sirve al propósito de discutir la problemática presente en la enseñanza de las ciencias en el aparato escolar, la educación que hemos tenido. En este vector, presentar reflexiones del pedagogo de Vermont se convierte en una buena ocasión para expresar las propias sobre un asunto que nos concierne por su carácter ineludiblemente público.

Dividimos el cuerpo de este ensayo en seis partes, a saber, 1.) la promesa de la ciencia moderna como promesa de emancipación democrática; 2.) la relación de esa promesa con la educación y, en especial, con la educación ética (y política) no confinada en asignaturas aisladas; 3.) la concepción de la democracia como *ethos*; 4.) la justificación de la educación escolar personalizada tras la revolución informática; 5.) la justificación de la educación para las ciencias hoy y su vinculación con la democracia como *ethos*; y, 6.) algunas consideraciones sobre cómo comenzar otra educación en las ciencias. Todo lo dicho siempre bajo un trasfondo deweyano.

## I. La promesa de la ciencia

Dewey, pensador fundamental de la educación para la democracia, criticaba que la enseñanza de las ciencias se enfocara en resultados y no en el proceso que los produce. En su concepto, esta visión reifica la ciencia como conjunto de saberes reservados a unos pocos genios elegidos y sin vínculos con los desafíos vitales que se presentan al ciudadano en la empresa social y política cotidianas. Se trata de un modelo de enseñanza que contribuye a aislar a la ciencia del resto del mundo humano<sup>2</sup>, aislamiento bastante conveniente a los intereses de aquellas fuerzas imperantes en la sociedad actual. En otros términos, la dominación ejercida por la amalgama de intereses eco-

---

<sup>2</sup> Al respecto, bien puede traerse a colación unas palabras de María Cristina Davini: «(...) las materias se presentan como saber acabado, propias de un universo «fijo», sin referencia a su génesis o al conflicto de intereses que las sustentan. Se crea así una ilusión de neutralidad y objetividad, como si los cambios en la ciencia se produjesen por la evolución del mundo de las ideas o por el consenso propio del progreso del saber» (2001: 108).

nómicos, militares, partidistas y mediáticos<sup>3</sup> se beneficia con el distanciamiento de la vida pública<sup>4</sup> de la promesa original de la ciencia moderna.

Enseñar la ciencia como resultado, como producto acabado, equivale a presentarla como una cosa redonda, elaborada y adecuadamente terminada. Ello se conjuga con la representación de sus hacedores como grandes intelectos, prácticamente sobrehumanos, inalcanzables. De ahí a lo que Freire bien criticó como educación bancaria sólo hay un pequeño paso: siendo un producto acabadamente racional, hecho por geniales hombres (¡las mujeres casi no tienen cabida en esta empresa!), lo que queda es aprenderlos, copiarlos, convertir a los alumnos en recipientes de tan valioso y objetivo conocimiento.

La promesa de la ciencia se vería traicionada con esta actitud pedagógica. Mas, ¿a cuál «promesa» de la ciencia referimos? Para Dewey no se trata de la promesa endosada a Prometeo, aquella que reduce la ciencia a instrumento del dominio humano sobre la naturaleza, a mera lógica técnica —tal

---

<sup>3</sup> John Dewey deja claro que una de las finalidades de la educación consiste en elevar en el ciudadano la comprensión de las fuerzas sociales imperantes. Dice el pedagogo: «Sólo si la futura generación aprendiera en la escuela a comprender las fuerzas sociales operantes, las direcciones en que se mueven y el modo en que se entrecruzan, las consecuencias que producen y las que producirían si se las entendiera y manejara con inteligencia —sólo si las escuelas facilitarían esta comprensión, tendríamos alguna seguridad de que atienden al llamado que les formula la democracia» (1961: 57-58). No cumplir esta función contribuye a alimentar las tendencias políticas autoritarias: «En otros países, la incertidumbre económica, combinada con la falta de conocimiento de las fuerzas que mueven a la sociedad, ha hecho de los jóvenes los adherentes más dispuestos y entusiastas del fascismo» (1961: 108). A lo largo de su obra Dewey se manifiesta contra el liberalismo económico por beneficiar éste las concentraciones de capital en detrimento de la democracia social. Se podría decir que Dewey no tenía tanto en mente los intereses del capital mediático, pues su vida transcurre en un período en el que todavía la televisión no había entrado en escena y mucho menos la revolución informática. No obstante, tanto en la prensa como en la radio Dewey identificó la amalgama de dominación de lo económico, lo partidista y lo mediático. Permítase alargar poco más esta nota con dos pasajes del autor: «Las aplicaciones de la ciencia natural han introducido enormes diferencias en las relaciones humanas, han revolucionado los medios de producción y circulación de mercancías y servicios, y han introducido un cambio igualmente grande en las comunicaciones y en todos los medios utilizados para influir sobre la opinión pública, de la cual depende la acción política» (1961: 193-194). Seguidamente, «O los medios educativos ignorarán tal estado de cosas y las escuelas proseguirán por el mismo camino, limitándose en gran parte a proporcionar un conocimiento estandarizado (sic) y algunas formas de habilidad como fines en sí mismas, modificadas sólo por concesiones hechas a exigencias sociales momentáneas, o bien enfrentarán el problema de la relación existente entre la educación escolar y las necesidades y posibilidades de la situación social» (1961: 194).

<sup>4</sup> «El método y las conclusiones científicos no lograrán un lugar fundamentalmente importante en la educación hasta que no se los trate y considere como los agentes supremos en la tarea de imprimir dirección a la conducta colectiva y cooperativa del hombre» (1961: 39).

como ha realizado la racionalidad instrumental moderna. Tampoco se trata de un rechazo obscurantista de la *ratio technica* para la resolución de muchos de nuestros problemas mundanos. Por el contrario, la promesa referida radica en la emancipación humana de las ataduras de los hábitos (Dewey, 1995: 198) que sustentan una dominación reificada y reificatoria del mundo, dominación que en su ejercicio trastoca lo humano en gélido objeto de aséptico y ascético análisis. En otras palabras, para nuestro pedagogo, la empresa científica entendida sólo como lógica técnica conduce precisamente a una «jaula de hierro», a una racionalización desencantadora del mundo —diría Max Weber.

Resulta paradójico, dado lo dicho, que la ciencia vuelta instrumento de la dominación haya sido otrora un instrumento emancipador. Resalta nuestro autor que las ciencias vencieron las resistencias de las antiguas formas de opresión sustentadas en autoritarios dogmas exigentes de adhesión incondicional a verdades reveladas e incuestionables. En este sentido, ellas fueron motor indiscutible de procesos de democratización; empero, pronto las nuevas lógicas del dominio social las confinaron a un grupo de personas en lugares muy precisos y aislados de los grandes entornos sociales, ya sea en laboratorios, observatorios o guetos dentro de universidades o institutos de investigación, grupos que en su enclaustramiento encerraron también sus lenguajes enrareciéndolos (Foucault, 1987). Las consecuencias prácticas de las ciencias se convirtieron, bajo el esquema de poderes que se instauró con la moderna clase capitalista, en reforzadores técnicos de la nueva amalgama de intereses dominantes —tornándose esta amalgama en tecnocracia con cada vez menos democracia (García-Pelayo, 1987).

La obra de Dewey constituye un reclamo para que la ciencia retome su impulso emancipatorio-democratizante de otrora, para que rescate su promesa liberadora. Para ello, resulta menester volverla una actitud mental extendida socialmente en función de resolver las demandas de la vida colectiva de forma cooperativa (1961: 202). Se trata, a fin de cuentas, de promover una *actitud con «temperamento científico»* —noción que el filósofo adoptó de Russell<sup>5</sup>.

## II. Promesa de la ciencia y educación ética (y política)

La ciencia que Dewey quiere para la educación resulta un paradigma, en el sentido de ideal regulativo, para la democracia. La acción científica típico ideal, como acción cooperativa basada en el consenso de comunidades

---

<sup>5</sup> Con respecto al «temperamento» científico cita Dewey a Russell, quien dice que es «cauto, experimental y gradual; no cree conocer toda la verdad, ni siquiera que su conocimiento, aun en la mejor de las hipótesis, sea completamente verdadero. Sabe que toda doctrina necesita ser corregida tarde o temprano, y que la corrección necesaria requiere libertad de investigación y de examen» (1961: 201).

científicas (1961: 127) —y en esto Dewey precede a L. Wittgenstein y T. S. Kuhn—, será un modelo pedagógico democrático siempre y cuando se aborde más como *actitud* que como producto perfectamente manufacturado, lo cual significa comprenderla como modo dialógico-crítico, solidario, de producir saberes, acordar soluciones, aclarar problemas y gestionar inevitables desencuentros<sup>6</sup>. La ciencia deweyana, *qua* método para la vida social, se funda sobre una racionalidad comunicativa (Habermas, pero antes de éste Dewey como indiscutible predecesor) lo más incluyente posible de la diversidad existente, en la que los actores participantes se encuentren en la menor asimetría posible de capitales (Bourdieu). En sintonía con lo dicho, Dewey entiende la democracia como un extender la comunicación en tanto que capacidad de comunicarse, lo que demanda una voluntad muy definida encaminada a demoler los obstáculos que recurrentemente se presentan a la performance comunicativa de los actores. La democracia resultará, entonces, comunicación inclusiva socialmente extendida<sup>7</sup>. Por ello, la ciencia como em-

---

<sup>6</sup> En palabras de Dewey: «El núcleo mismo de la democracia política consiste en la resolución de las divergencias sociales mediante la discusión y el intercambio de ideas. Este método constituye una primera aproximación al método por el que se obtiene el cambio mediante la investigación y la verificación experimental: el método científico. La base misma del procedimiento democrático se halla en la dependencia de la producción experimental del cambio social, experimentación dirigida por principios de trabajo que se verifican y desarrollan en la acción misma que se aplica» (1961: 184). Señala también: «Si bien el desarrollo de la ciencia depende de la libre iniciativa, invención y empresa de los investigadores individuales, la autoridad de la ciencia deriva y está fundada sobre la actividad colectiva, organizada cooperativamente. Aun cuando las ideas propuestas por algunas personas han presentado momentáneamente una neta divergencia con las opiniones generalmente aceptadas, el método utilizado en la ciencia ha sido un método público y abierto que ha tenido éxito, y ha podido tenerlo solamente por su tendencia a producir el consenso y la unidad de opiniones entre los que trabajan en el mismo campo. (...) La contribución aportada por el investigador científico se prueba y desarrolla colectivamente. En la medida en que recibe confirmación por el trabajo colectivo, se transforma en parte del fondo común de la riqueza intelectual» (1961: 127). Si el estadounidense, como se puede apreciar, tenía clara conciencia del carácter colectivo de todo saber (científico), ni que decir tenemos nosotros en los tiempos que corren con relación a la emergencia interdisciplinaria y transdisciplinaria, con la emergencia, en otras palabras, de una acentuada complejidad del mundo de los saberes.

<sup>7</sup> Un colega contemporáneo y muy próximo a Dewey, prácticamente su socio y hermano teórico, escribe mucho antes que Habermas, y en la misma tónica deweyana, en un capítulo sobre democracia y universalidad: «(...) there is a universal society that includes the whole human race, and into which all can so far enter into relationship with others through the medium of communication. They can recognize others as members, and as brothers» (Mead, 1967: 282). Y, poco más adelante: «The universe of discourse which deals simply with the highest abstractions opens the door for the interrelationship of the different groups in their different characters. The universe of discourse within which people can express themselves makes possible the bringing-together of those organized attitudes which represent the life of these different communities into such relationship that they can lead to a higher organization» (p. 284).

presa cooperativa entre actores en condiciones lo menos asimétricas posibles, como empresa para la formulación inteligente de problemas y resolución de los mismos, hasta donde ello sea posible, se constituye a la vez en paradigma de la educación en las ciencias y de la educación para la democracia.

Dado lo propuesto, ¿debe desentenderse la ciencia, y especialmente la educación en la ciencia, de la ética (y de la política)? Si se adopta la propuesta deweyana ello parece inaceptable. En las coordenadas del filósofo de Vermont, la práctica científica es ya, en sí misma, portadora de una práctica ética de naturaleza dialógica deseablemente extensible a otros campos sociales. Es decir, lo ético y lo político serían dimensiones constitutivas de la ciencia moderna, planos inherentes a su quehacer, a sus modos de representarse y a sus formas de relacionarse con el mundo. Diferente a esta concepción se encuentra la versión mitificadora de la ciencia de cuño positivista, monológica, hoy en claro descrédito en el terreno de la renovada reflexión epistemológica de los últimos decenios —si bien vívidamente instalada en las osamentas y vísceras institucionales de no pocas universidades, centros de investigación y escuelas.

Empero, en estas líneas no se discutirá con ese fantasma positivista. Dígase en su lugar que la concepción del *temperamento científico* niega la reflexión ética como exógena a la ciencia, niega que sea un juicio reflexivo sobre el bien o el mal que se incorpora a la misma una vez que ha concluido sus tareas, que ha presentado sus resultados, que se ha cerrado el «laboratorio». En cambio, proceder científicamente, con temperamento científico, supone proceder crítica, reflexiva y cooperativamente —tal como no siempre proceden otras formas de conocimiento, muchas de ellas encubiertas bajo un manto pseudocientífico. En última instancia, para la línea de pensamiento que evoluciona desde Dewey hasta los defensores actuales de la democracia deliberativa (Rawls, Habermas, Apel, Cortina), la apuesta de la ciencia será dialógica y aquella educación que la torne monológica servirá, quiéralo o no, a la amalgama de los intereses de la exclusión social en las definiciones de la realidad y la toma de decisiones, a los intereses de cierta dominación, a unos intereses poco democráticos y menos democratizadores aún.

Mitificada bajo la representación del científico aislado en su laboratorio, con su virginal bata blanca, concentrado en su relación con el objeto, abstraído del mundo, la ciencia resulta más bien una empresa colectiva que requiere del concurso de miles de investigadores del ayer, del hoy y del mañana, miles de investigadores asociados a los más diversos ámbitos del saber —se califiquen a estos de científicos o no. Y en estos tiempos que corren más que nunca se demanda con urgencia que ese concurso se amplíe ante un entorno cada vez más complejo. Sólo desde la lógica inter y transdisciplinaria se puede hablar actualmente con propiedad de empresa científica.

En este sentido, no es de extrañar que las llamadas ciencias naturales se tornen más sociales y las sociales se vuelven más naturales (cf. Wallerstein, 2005), apareciendo cada vez más impertinente la distinción entre «natural» y «social».

Ello no supone la abolición de las disciplinas y de la especialización. En todo caso, supone comprender que en el concierto de los saberes el instrumento que cada quien afina y toca adquiere sentido en el marco de una melodía compuesta colectivamente, de una sinfonía elaborada junto al otro<sup>8</sup>, de un diálogo extendido por los largos tiempos de la humanidad. También aquí cabe insistir en que el científico, por más que lo desee, no puede desentenderse de su relación con la otredad, del comercio con las representaciones del mundo, las suyas y las del otro. Y siendo dialógica la ciencia resulta, insistimos, constitutivamente portadora de una ética —y de una política— para el trato humano, una ética por la que vale la pena apostar.

Si, como se viene señalando, para la ciencia la ética resulta endógena o, en otras palabras, si a la ciencia le es inherente una dimensión ética, entonces esto no dejará de tener importantes consecuencias tanto para la educación en las ciencias como para la educación ética. Si se acepta esta tesis, entonces, ni una ni otra pueden enclaustrarse exitosamente en una asignatura concebida bajo la lógica disciplinaria que domina desde hace ya tanto los currículos mosaico<sup>9</sup> de nuestras escuelas y universidades.

<sup>8</sup> Dicho en palabras de Edgar Morin, «El problema no reside en el hecho de que cada uno pueda perder su competencia. Se trata, más bien, de extender esa competencia de modo que cada uno pueda expresarse sobre las disciplinas de los demás y, eslabonándolas, formar una cadena completa y dinámica, la cadena del conocimiento del conocimiento» (en Fischer, Retzer, Schweizer, 1997: 106).

<sup>9</sup> Lundgren aporta una adecuada definición de currículo: Señala: «(...) un *curriculum* es: 1. *Una selección* de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2.) *Una organización* del conocimiento y las destrezas. 3.) Una indicación de *métodos* relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control. «Por tanto, un *curriculum* incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas» (1997: 20). Entendemos por «currículo mosaico» a aquel que estructura sus contenidos, la organización de estos y los métodos de enseñanza en función de asignaturas que, bajo los modelos epistemológicos cartesiano y positivista clásicos, quedan definidas a partir de un objeto de estudio específico y lo más simple posible, observable en hechos positivos. En nuestro país, Venezuela, ha sido el currículo tradicional y por su impronta positivista ha establecido su mayor carga en el ámbito de las ciencias naturales (biología, física, química, ciencias de la tierra) y formales (matemáticas) en detrimento de las ciencias sociales y las humanidades. A estas últimas se las ha configurado bajo la formas de hechos y personajes históricos o en sus formaciones más estructuralistas (por ejemplo, en lengua y literatura ha predominado lo gramatical y cuando se enseña la poesía se acentúa su estructura silábica o rítmica). La educación cívica, con muy poco peso curricular en términos de que se ha confinado hasta

Pensar la educación ética bajo el esquema carcomido de una asignatura especializada, dictada por algún educador bienintencionado, no pareciera anunciar caminos fructíferos. Por el contrario, se trataría de una senda en la que lo ético se presenta exógenamente, como reflexión deontológica y frecuentemente desconectada de la práctica de los saberes. No se aprecia lo ético viviendo dentro de cada saber, sino lo ético como patio de los saberes. La ética sería sólo un barniz que se ofrece al educando acerca de un abstracto buen proceder. Los otros saberes, entre ellos las ciencias, se verían como simples instrumentos en manos de sujetos más o menos éticos. Una ética así, externa a las lógicas del conocimiento, bien podría calificarse de cosmética (A. Cortina). Una ciencia así, externa a la dimensión ética (y política), fácilmente se constituye en arma del dominio (técnico-político, tecnocrático) de un determinado campo usufructuado por un determinado grupo en el mejor de los casos y, en el peor, por nadie. Precisamente el problema descansa en que así han marchado la ciencia y la ética en la educación, cada una por su cuenta, como un mosaico al lado de otro mosaico, en una estructura curricular poco menos que esquizoide y nada funcional para una vida democrática.

La abolición de la ética como cosmética y del reduccionismo instrumental de los saberes pasa por concebir lo ético (y lo político) como parte integrante, como dimensión, de los saberes mismos. Por esta vía estaríamos insertándonos en la lógica inter y transdisciplinaria, en el conocimiento del conocimiento, en las ciencias de la complejidad (E. Morin). Adoptar una concepción semejante supone pasar a otra lógica curricular en el campo pedagógico. Supone impugnar el ordenamiento de la educación en departamentos disciplinarios estancos, en celdas. Se trataría, en su lugar, de comprender lo ético como eje transversal de la formación del educando, como ámbito que resulta inherente a cualquier aventura del saber porque cualquier saber se define como acción y poder estando siempre increpado por el porqué y el para qué de sí.

### III. La democracia como *ethos*

Dewey dejó en sus escritos los rasgos para conformar un nuevo modelo de pedagogía para la democracia, un modelo que, en la misma tónica de lo dicho sobre la educación ética, objetaría radicalmente la concentración de la

---

1997 en dos grados y con muy reducidos espacios de horario, se ha enseñado como aprendizaje bancario (Freire) de leyes positivas, especialmente la constitución. Precisamente en 1997 se introdujo una reforma curricular que pasaba a contemplar la formación ciudadana como un eje transversal. Los resultados no están claros pero se presume que el cuerpo docente, en términos estadísticos, no dispone de las condiciones materiales y subjetivas adecuadas para la aplicación exitosa de esa reforma. En todo caso, currículo mosaico es aquel que se estructura en materias que representan disciplinas de estudio tradicionales sin mayor comunicación entre ellas, sino puestas unas al lado de otras en un horario escolar semanal.

formación ciudadana en una asignatura más entre otras<sup>10</sup>. Al revés, se trataría de un modelo que comprendería esta formación en términos transversales (pues no sería más que una de las aristas de la educación ética) y actitudinales. Esto último aplica a cualquier formación en valores —incluida la educación física, la gimnasia, la educación artística.

Entender mejor el compromiso de Dewey con la educación conlleva comprender su concepción democrática. Para este pedagogo, la democracia no puede vislumbrarse únicamente como un sistema político de juego de partidos y elección periódica de autoridades por medio del voto ciudadano (1961: 45). Reducir la democracia a sistema supone, en gran medida, concebirla sólo instrumentalmente. En cambio, observa Dewey que, más bien, ese sistema tendrá éxito en lo que promueve sólo si existe un soporte cultural democrático en la sociedad. De no existir este fundamento, estaríamos ante un sistema político democrático de cartón piedra, un sistema de utilería, desechable, demasiado vulnerable para enfrentar las actitudes autoritarias de quienes lo adversan y se camuflan en sus frágiles instituciones. En consecuencia, no ha de extrañar que autoritarismo y totalitarismo se encubran bajo retóricas democráticas y sean debidamente electos por no poco efusivas masas, quienes votarán pero no elegirán.

La concepción deweyana de democracia es la de una cultura viva de las relaciones humanas, la de un *modo de vida*<sup>11</sup> que, en todo caso, tiene su colofón en la organización política de la sociedad. En tanto que *ethos*<sup>12</sup>, en tanto que

---

<sup>10</sup> Con referencia a Estados Unidos señala Dewey: «Podría ejemplificar este asunto refiriéndome a aquella materia que se supone particularmente educativa para la vida política: el estudio de los derechos y deberes de los ciudadanos. Hay a mi juicio un peligro considerable de que esta fase del estudio social quede sumergida en una gran marea de diversas disciplinas sociológicas. Cuando la materia se introdujo por primera vez, creo que se manifestó en forma muy evidente la fe en el poder milagroso y mágico de la información. Si los estudiantes aprendían tan sólo la Constitución Federal y la de sus Estados, los nombres y deberes de todos los funcionarios y todo el resto de la anatomía del gobierno, estarían preparados para ser buenos ciudadanos. Y muchos de ellos —y temo que muchos de nosotros— habiendo aprendido estas cosas, cuando se hicieron adultos entraron en la vida y llegaron a ser fácil presa de los políticos hábiles y de las máquinas políticas; las víctimas de la desfiguración de los hechos políticos, digamos, por parte de los diarios que se nos ocurra leer» (1961: 61).

<sup>11</sup> «Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente» (Dewey, 1995: 82). Y ello lo insiste en otro lugar: «Me parece que el carácter esencial de la democracia cual forma de vida, consiste en la necesidad de la participación de todo hombre maduro en la formación de los valores que regulan la convivencia humana: cosa necesaria, sea desde el punto de vista del bienestar social general, o del pleno desarrollo de los hombres como individuos» (1961: 69).

<sup>12</sup> Dewey y Tufts citando a Sumner: «(...) *ethos* meant the «sum of the characteristic usages, ideas, standards, and codes by which a group was differentiated and individualized in character from other groups»» (Dewey, 2008: 151)

acción práctica y modo de vida, la democracia no surge por generación espontánea sino que estamos ante una condición que como tal, sólo puede proceder de una socialización fundadora de una sociabilidad determinada. Por eso, educación y democracia resultan indisolubles<sup>13</sup>.

La formación democrática, como formación de una personalidad moral, no se debe concebir como conocimiento abstracto o como un tratamiento simplemente informativo de la cuestión política. Como formación se entiende en términos *actitudinales*, lo que significa que ha de resultar insoslayablemente práctica y emotiva. Después de todo, resulta cuesta arriba concebir que los valores democráticos y ciudadanos de justicia, libertad, respeto, tolerancia, diálogo, solidaridad y compasión puedan aprenderse y adoptarse únicamente por medio de una educación instrumental, informativa y contextualmente aislada; es decir, por una educación bancaria (Freire). Al revés, resulta *conditio sine qua non* vivenciar esos valores en conjunto con el otro. Sólo así se volverán virtudes y actitudes; esto es, predisposiciones regulares para la acción y no valores babosos y etéreos. Toda esta educación está implicada, entre otros, en la relación intrafamiliar, en la organización de la escuela y en las relaciones que se establecen dentro del aula; así como en la forma como se concibe el currículo y el para qué o filosofía de la educación.

Si se comprende el concepto de *educación actitudinal* —y en consecuencia de educación transversal— se comprenderá la envergadura de una formación ética, ciudadana y democrática, formación sumamente susceptible a metamensajes, a aprender que una cosa es lo que se dice y otra la que se hace. Si se fracasa en esta empresa, cuestión nada difícil, la persona declarará, seguramente de «buena fe», sobre la necesidad de ser tolerantes aunque su actuar resulte inconscientemente autoritario y prejuicioso; del mismo modo que en estos tiempos prácticamente no hay dictador que no haga loas a la democracia y se autoprocleme paladín de la misma.

Esta empresa educativa, altamente vulnerable, está rodeada de poderosos adversarios, principalmente la ya mencionada amalgama de intereses económicos, militares, partidistas y mediáticos dominantes; amalgama prácticamente omnipresente, instalada hasta en los tuétanos del hogar, de la familia, de la televisión y demás medios, del mall, del barrio, del patio de recreo de la escuela y de la cátedra, del autobús y de la organización y administración del ayuntamiento. Se materializa como una actitud socialmente extendida hacia el consumo, la banalidad y la instrumentalización de todo

---

<sup>13</sup> «He dicho que la democracia y la educación se hallan en una relación recíproca, porque no sólo es cierto que la democracia constituye en sí misma un principio educacional, sino que la democracia no puede subsistir, y mucho menos desarrollarse, sin la educación en el sentido más restringido que comúnmente le damos, la educación que se imparte en el medio familiar, y especialmente en la escuela» (1961: 45-46).

nuestro entorno. Se trata de la mcdonaldización de la sociedad (Ritzer), de la felicidad inventada por los «últimos hombres» (Nietzsche). Se entenderá, entonces, lo titánica que resulta la tarea de educar para la democracia en estos tiempos que corren.

Ante esta odisea que ha de cubrir la actitud emancipatoria se precisa, entre muchos puntos, retomar el hilo de una educación para las ciencias que sea al mismo tiempo una educación democratizadora. Hay que educar, repítase, en función de la comprensión de los secretos de las fuerzas dominantes del mundo contemporáneo, precisamente lo que menos conviene a éstas<sup>14</sup>.

#### IV. Justificación de la educación hoy

La pregunta sobre qué justifica la educación de aula resulta tan imprecisa hoy como ayer y quizás hasta más. En una época signada por la revolución cibernética e informática se está ante la posibilidad efectiva de reunir en cada materia a los mejores profesionales y académicos del mundo, junto con los mejores programadores y tecnólogos de la educación, para elaborar *softwares* de altísima calidad en las diferentes asignaturas (mosaicos) escolares. Además, un ejercicio de contabilidad seguramente mostraría que en poco tiempo al Estado, a la empresa privada y a la familia le saldrá más económico que cada alumno acceda desde su casa a los portales de internet del Ministerio de Educación respectivo y, desde allí, realice las aplicaciones de los programas virtuales elaborados para el fin de aprobar las materias. Las poblaciones de más bajos recursos contarían con especies de cibercafés correctamente presupuestados y aseados por el Estado. Los alumnos no dejarían de tener grandes ventajas en esta «ficción» ciberpedagógica. Dispondrían de divertidos *softwares*, animados posiblemente por Pinky y Cerebro y otros comics, que les permitirían promocionar de nivel más rápido si así lo quisieran (y pudieran). No estarían sometidos a un horario rígido ni a traumáticas relaciones con sus pares y maestros. La violencia escolar sería cosa del pasado. El Estado ahorraría increíblemente en recursos humanos y en infraestructura escolar e identificaría con mayor facilidad y rapidez, *on-*

<sup>14</sup> En los cursos de educación ciudadana, «Había una muy buena cantidad de conocimientos o informaciones adquiridas en la escuela, pero no estaba vinculada; y temo que tampoco hoy esté muy vinculada con el modo en que se desarrolla efectivamente el gobierno, cómo están formados y manejados los partidos, qué son las *máquinas*, qué es lo que confiere su poder a las máquinas y a los líderes políticos. En efecto, podría resultar peligroso en ciertas ciudades que los alumnos de las escuelas recibieran no sólo un conocimiento meramente formal y anatómico acerca de la estructura del gobierno, sino también adquirieran una comprensión de cómo el gobierno de su comunidad se desarrolla concediendo favores especiales y mediante compromisos con las potencias industriales. Pero careciendo de una preparación tan rudimentaria para el voto o la legislación inteligentes, ¿cómo podemos decir que estamos preparados para alguna clase de autogobierno democrático?» (1961: 61-62).

*line*, a «los más capaces». Los asuntos gremiales y sindicales de la inmensa maquinaria burocrática escolar pasarían al olvido. Todo un sueño de la tercera ola, toda una pesadilla a lo Huxley.

Pero sueño o pesadilla, y recuérdese que la razón no deja de producir monstruos, esta conjetura ciberpedagógica puede ilustrar lo imprescindible que sigue siendo el aula (sea ésta el laboratorio, el taller, el jardín o el tradicional y frecuentemente aburrido salón) como espacio de reunión de personas involucradas en una acción comunicativa de carácter educativo. Y es que si bien unos buenos programas virtuales pueden superar con creces la información y conocimientos del mejor de los educadores, con seguridad no logran constituir la personalidad moral de nuestras mujeres y hombres, de nuestros ciudadanos. La relación del yo con el ordenador no reemplaza la relación del yo con el otro yo. No se puede amar o desamar un ordenador sin padecer alguna carencia afectiva (y psicológica). Ninguna computadora puede acariciar, al menos por el momento, nuestras inquietudes y ser el bastión emocional que motive nuestras creencias, sentimientos y acciones. Los ordenadores podrán darnos conocimientos pero no saberes, pues estos últimos además de la información y el bagaje lógico suponen el componente vivencial, axiológico, que sólo una relación personalizada logra transmitir.

## V. Justificación de la educación para las ciencias hoy

De vuelta al inicio. Si se sigue montando la educación para las ciencias en el marco de los resultados de estas empresas del conocer, si se sigue obviando la enseñanza de la ciencia como acción, como actitud, como proceso de construcción cooperativa, poco futuro espera a los educadores que se consagren a estos saberes. De entrada han perdido la competencia con internet y los ordenadores dotados de *softwares* debidamente animados. La propia sociedad actual los desplazará ante la cada vez más perentoria necesidad de actores capaces de autogestionar sus conocimientos. Si ello resulta de esta manera, lo que sigue justificando a los educadores de las ciencias descansa en el trato personalizado que modela actitudes morales, éticas, estéticas y políticas, es decir, en la trascendencia social de la aventura científica. De seguro, se trata de lo que Dewey señaló hace casi un siglo: entender que la educación para la ciencia es, a la vez, la educación para la democracia. Que una y otra bien comprendidas marchan juntas. Que sólo cierta ortodoxia positivista separó artificiosamente ambas esferas contribuyendo, sin quererlo, a reforzar la lógica de la dominación tecnoburocrática en función de la amalgama de los intereses de las grandes empresas económicas, militares, partidistas y mediáticas.

Así, se concibe fácilmente que Dewey haya catapultado una línea evolutiva que llega hasta el presente entre los defensores de los modelos teóricos

de democracias deliberativas, al modo de Rawls, Habermas, Apel o Cortina. Para todos ellos, la democracia va más allá de un simple sistema de gobierno para constituirse en un *ethos* que demanda el vencimiento de las terribles asimetrías existentes en la posesión y distribución de los capitales económico, político, cultural y social. Se busca el logro de una comunicación sin distorsiones o, cuando menos, con las menores distorsiones que sea posible lograr. Se busca que esa comunicación lo más transparente posible sea universalizable, alcance al mayor número posible de personas —especialmente a la hora de tomar las decisiones importantes de la vida colectiva humana. ¿Quién negaría el lugar que ocupa la educación en las ciencias, y sus modalidades, para esta propuesta ético-política?

Sin duda, lo dicho hasta aquí no agota los caminos heurísticos del planteamiento hecho e inspirado por el discurso deweyano. Por ejemplo, la propuesta de que la educación democrática ha de servir a la comprensión ciudadana de las fuerzas sociales imperantes y comprometidas con la lógica de la dominación que marcha a costa de la mutilación de gran parte de la humanidad, conlleva reflexiones curriculares para el debate siempre presente de la reforma escolar. Por ello, caben preguntas tan relevantes como, ¿qué pasa con la educación para la comprensión crítica de los medios de comunicación social? ¿Por qué se ha excluido tradicionalmente el estudio y reflexión de las categorías económicas en la escuela básica y el bachillerato? ¿Por qué la educación política se confina a informaciones sobre las leyes positivas vigentes? ¿Por qué la educación física está más orientada militarmente que al desarrollo saludable y armónico de los cuerpos? ¿Por qué se obvia la discusión sobre el mercadeo electoral, las maquinarias partidistas y los favores que las financian? ¿Por qué la historia que se enseña, universal, nacional y local, tiene una acentuación de historia militar, de historia de batallas, de historia de vencedores? ¿Por qué ha de tener más valor histórico Napoleón que Cervantes o Gandhi? ¿Por qué no, más bien, una historia etnológica, una historia de las culturas, de sus formas de amar, de comer, de vestir, de trabajar, de crear, sencillamente de vivir? ¿Por qué se excluye generalmente la discusión de género, de etnias, de clases en las diferentes asignaturas? ¿Por qué confinar en una asignatura la formación ética, ciudadana y moral? ¿Quiénes se benefician, en última instancia, con este tradicional modelo de educación escolar?

Decenas de preguntas más abrirían renovados fractales de sanas críticas de la educación que tenemos y contribuirían a esbozar la educación que queremos. Por lo pronto, sirva decir que las pocas que se han formulado reclaman como respuesta un estrecho nexo entre ética, política y ciencia al modo que lo concibió Dewey. Su vigencia resulta elocuente de que la democracia sigue siendo una promesa y de que, en consecuencia, la acción democratizadora atraviesa múltiples y potentes obstáculos, muchos de ellos activados

imperceptiblemente desde la propia escuela. La promesa de liberar a la escuela de estos frenos constituye la promesa de una democracia real, y ella es, en cierto modo, la promesa de la ciencia.

### Para terminar empecemos

Es cierto que se requieren cambios de mentalidades de los actores de las instituciones para que éstas cambien; pero no resulta menos cierto que también los cambios emprendidos en las instituciones, por mínimos que sean, y por pocos que los emprendan, suelen abrir interesantes intersticios para la emergencia de un nuevo espíritu.

Pensar que las transformaciones reales sólo han de ser macrosociales, productos de una gran revolución social, conduce la mayor de las veces al fatalismo y al quietismo. Aquí el pensamiento crítico se trastoca en conservador, como cuando Horkheimer y Adorno, en la *Dialéctica de la ilustración*, escriben que su pensamiento emancipador queda reservado para unos testigos imaginarios del futuro (1969: 300). Impugnemos categóricamente esta concepción propia de mandarines desilusionados. Neguémonos a considerarnos desesperados naufragos aferrados al mensaje de una botella sin destino.

Rorty señaló (1998: 70-71) que bien se pueden pensar cambios más modestos sin perder la esperanza de otros más grandes. Afirmó que los tiempos que corren bien admiten una acción política de campañas. Apuntalados en esta última apuesta rortyana pensamos que, así como campañas ambientales y de género han sido exitosas, por sólo nombrar *grosso modo* dos, bien vale la pena una campaña dentro del marco de las reformas educativas por una nueva visión de la enseñanza de las ciencias en la escuela —una enseñanza entendida deweyanamente desde la acción comunicativa y la contribución de la institución científica a la democratización de la cultura y la sociedad. Sin duda, no pocos interesados y preocupados están en estas andanzas en diversas localizaciones del planeta —y quizás no pocas veces han sido calificados de locos, de rebeldes sin causa, de peligrosos. Si estamos convencidos y persuadidos sumemos esfuerzos. Y para ello, bienvenidos sean los cambios micro y mesosociales, aunque tarden en llegar los otros.

Cada educador, cada investigador, cada actor motivado puede contribuir en sus entornos de muchas maneras. Presentemos pinceladas sueltas sobre algunas pocas de esas maneras y convoquemos a la creatividad para ampliarlas y elaborar nuevas, para hacer visibles las hoy invisibles. El educador puede, sobre todo, volverse un catalizador de otros actores, constituir redes, coadyuvar en la constitución de fuerzas sociales. Pueden comenzar en sus propias clases enseñando ricas discusiones sobre conjeturas científicas y sus modos de resolverlas pública y críticamente. Pueden, en otras palabras, exaltar la ciencia como proceso, como creación, como arte de la concepción.

Se puede hasta trabajar con la literatura y el cine de ciencia ficción para destacar ese papel conjetural de la ciencia, y al mismo tiempo explorar sobre cómo y por qué nos inclinamos hacia ciertas conjeturas en lugar de otras. ¿Qué rol juega en ello nuestras creencias religiosas, éticas, estéticas, políticas? ¿Qué rol juega allí, o debería jugar, la reflexión y la autocrítica, la discusión abierta y razonada, el trabajo cooperativo de los científicos? ¿Qué rol las exploraciones metateóricas?

Todas las respuestas correspondientes se ilustrarían con casos históricos y con la convocatoria de la inteligencia creativa de los propios integrantes del curso escolar. Artes y ciencia convergerían. Sólo así la ciencia será, entonces, *hacer* ciencia, *animarse* a la aventura de conjeturar y convencer y persuadir con esas conjeturas en una bien entendida retórica<sup>15</sup>, en una ética con retórica y una retórica con ética. ¿Bajo qué supuestos se afirma que la educación científica y la educación literaria y artística están divorciadas? ¿Qué concepción de la ciencia niega el carácter inexorablemente conjetural de cualquier saber? ¿Qué científico serio se atrevería a negar que el mundo que creemos conocer con tanta certeza no es producto de un geniecillo maligno (Descartes) o de una realidad a lo *The Matrix*? ¿A qué intereses conviene que la educación para la ciencia no repose sobre su base de comunicación cooperativa, razonable y siempre sometida a la crítica? En otras palabras, ¿a quiénes beneficia que la educación para la democracia no se apoye en el carácter comunicativo de las ciencias y la educación de las ciencias no impulse ese mismo carácter como su contribución de peso a la formación de una democracia con ciudadanos informados, críticos, reflexivos? ¿Al demagogo quizás? ¿A la empresa publicitaria que procura vender productos que atentan con la salud y el ambiente, contra la vida humana? ¿Al empresario que vive de que esos productos se vendan? ¿A las fuerzas armadas que quieren estar muy bien armadas? ¿Los afectará a todos ellos?

Pero volviendo a la potencialidad de nosotros los educadores hay que afirmar que la ciencia concebida como deliberación cooperativa, como ampliación de la comunicación en las condiciones más simétricas posibles, debe

<sup>15</sup> Como el término «retórica» goza de no muy buena fama, hemos querido subrayar que nos referimos a la retórica como una de las fuentes de todo diálogo y acuerdo, así sea acuerdo en lo que son nuestros desencuentros inevitables. En este sentido, cabe decir, junto con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), que la retórica como disciplina ha florecido en los momentos más democráticos que ha tenido la historia social humana, desvalorizándose en aquellos en los que se impone un dogma, así sea científico como el positivismo decimonónico. La retórica supone la diversidad de verdades en el seno de una sociedad y supone la necesidad de acordarse un funcionamiento entre esas verdades por medio del convencimiento y la persuasión. Para ella no hay verdades evidentes, cartesianas, sino verdades más o menos consensuadas. Una retórica ética implica una reflexión sobre el deber del convencimiento y la persuasión del otro, un deber impugnatorio de las formas de dominación que bloquean la comunicación menos opaca posible.

también salir del aula y entrar al patio de la escuela para identificar y tratar los problemas de la comunidad escolar; y, por qué no, debe salir del patio de la escuela hacia la plaza de la localidad para explorar lo mismo en la comunidad; y de la comunidad regresar al patio y al aula. Y de seguro lo hará en la misma medida en que trastoquemos el actual paradigma pedagógico. Para esto no hay buenos *softwares*; para el átomo, la mitocondria o la tabla de los elementos químicos sí los hay y los habrá cada vez mejores, como la red adecuadamente usada supera y superará cada vez más al mejor de los educadores.

Hemos recorrido uno de los caminos posibles que va de la educación para las ciencias a la educación para la democracia. También se precisa recorrer caminos que vayan de la educación para la democracia a la educación para las ciencias, pues reforzar la democracia en la escuela sería reforzar la comunicación, la discusión, el diálogo, la cooperación, la creatividad, la apertura a sendas inter y transdisciplinarias; en otras palabras, una educación democratizada potenciaría las empresas colectivas de las ciencias, las artes y las técnicas. Si la actual educación bancaria no se muta en la aventura de educar, especialmente en ámbitos tan complejos y necesarios para nuestra vida contemporánea como las ciencias, cada vez nos aproximaremos más a la pesadilla de *A brave new world* (A. Huxley), con mucha domesticación, con mucho adiestramiento, con mucho sexo; pero sin sexualidad, sin educadores, sin educación.

### **Bibliografía citada**

- DAVINI, María Cristina (2001): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- DEWEY, John (1961): *El hombre y sus problemas*, tr. Eduardo Prieto, Paidós, 2ª edic., Buenos Aires.
- DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Morata, Madrid.
- DEWEY, John (2008): *The later Works*, Volume 7, Southern Illinois University Press, U.S.A.
- FISCHER, H. R.; RETZER, A; SCHWEIZER, J. (Comp.) (1997): *El final de los grandes proyectos*, tr. Javier Legris, Gedisa.
- FOUCAULT, Michel (1987): *El orden del discurso*, tr. Alberto González, Tusquets, 3ª edic., Barcelona.
- GARCÍA-PELAYO, Manuel (1987): *Burocracia y tecnocracia*, Alianza, Madrid.
- HORKHEIMER, Max y Theodor W. ADORNO (1969): *Dialéctica del iluminismo*, tr. H. A. Murena, Sur, Buenos Aires.

- LUNDGREN, U. P. (1997): *Teoría del curriculum y escolarización*, tr. Caridad Clemente, Morata, Madrid.
- MEAD, George H. (1967): *Works of George Herbert Mead*, Volume 1, The University of Chicago Press, U.S.A.
- PERELMAN, Ch y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, tr. Julia Sevilla, Gredos, Madrid.
- RORTY, Richard (1998): *Pragmatismo y política*, tr. Rafael del Águila, Paidós, Barcelona.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2005): *Las incertidumbres del saber*, tr. J. Barba y S. Jawerbaum, Gedisa, Barcelona.



# LAS VÍAS DE FUGA DEL LABERINTO: RAZÓN Y LIBERTAD EN EL PENSAMIENTO DE COMENIO

## *Escaping from the labyrinth. Reason and freedom in Comenius' thought*

Antonella Cagnolati<sup>1</sup>

**RESUMEN:** En el presente artículo se explica el significado de una obra fundamental para el pensamiento moral de Comenio, el *Labyrinth světa a ráj srdce* (*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*). A través un atento análisis de algunos elementos (la ironía, la narración alegórica, la búsqueda de su vocación) se intenta mostrar la importancia de la obra como un tipo de viaje interior para recuperar en sí mismo la capacidad de comprender una realidad irracional y complicada. Comenio se pone como un peregrino que desvela con su pensamiento crítico los engaños del mundo. Al final de la obra, Comenio vuelve a descubrir la enseñanza evangélica y observa con ojos distintos la realidad: la palabra de Cristo transforma el caos en armonía. Así el peregrino encuentra la vía de fuga y gana su libertad.

**Palabras clave:** Laberinto, Comenio, Ironía, Peregrinación, Libertad.

**ABSTRACT:** The aim of this essay consists in investigating in depth the fundamental work of Jan Amos Komenský, *The Labyrinth of the World and the Paradise of Hearth*. In this work, some relevant elements such as irony, allegory, the search for his *calling*, are mixed up to show a sort of journey that can give the chance to understand the real world, made of irrationality and confusion. Komenský sets himself as a pilgrim who would like to unveil traps and false ideas so widespread amongst men. At the end of the *Labyrinth*, Komenský recovers the evangelical message and looks at the world through different eyes. So the word of Christ can transform chaos into harmony. The pilgrim finds his way to escape and gains again his freedom at last.

**Key words:** Labyrinth, J.A. Komenský, Irony, Pilgrimage, Freedom.

**Fecha de recepción:** 4-V-2009

**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

---

<sup>1</sup> Profesora Titular de la Universidad de Foggia (Italia). Correo electrónico: a.cagnolati@unifg.it

## Introducción

En la vasta producción de Comenio (Jan Amos Komenský)<sup>2</sup>, a menudo sus obras juveniles han sido consideradas por la crítica como «consoladoras», legado de una situación histórica e individual muy marcada por tragedias privadas y desgracias colectivas. Obras como *Truchlivý*<sup>3</sup> (*El Afligido*), *Listové do nebe*<sup>4</sup> (que podríamos traducir como *Los gritos de los pobres oprimidos dirigidos al cielo*), o bien *Nedobytedlný hrad*<sup>5</sup> (cuyo significado es *El nombre de Dios es una fortaleza inexpugnable*), *O sirobě*<sup>6</sup> (de la nefasta etimología de «privación, falta» de personas queridas y afecto), muestran claras huellas de la trágica situación en la que fueron compuestas, especialmente de los años posteriores a la desdichada batalla de Bila Hora<sup>7</sup> (Montaña Blanca en Boemia), con la consiguiente muerte y destrucción que esa provocó en la comunidad de los Hermanos Boemi.

Por eso, resulta sorprendente que en medio de este luto, Comenio haya sabido encontrar dentro de sí la *vis* polémica para escribir una obra que muchos críticos consideran «excéntrica», posiblemente debido a la dificultad de encuadrarla dentro de un género literario concreto, visto que se muestra rica de motivos y cargada de elementos destinados a ser retomados y examina-

---

<sup>2</sup> Para la biografía de Comenio (Jan Amos Komenský, 1592-1670) véase CAULY, O. (1995): *Comenius*, Paris, Éditions du Félin; DENIS, M. (1992): *Un certain Comenius*; Paris, Publisud; HEYBERGER, A. (1928): *Jan Amos Comenius, sa vie et son oeuvre d'éducateur*, Paris, H. Champion; KVAČALA, J. (1892): *Comenius. Sein Leben und seine Schriften*, Leipzig, Klinkhardt; PÁNEK, J. (1990): *Jan Amos Komenský-Comenius: la voie d'un penseur tchèque vers la réforme universelle d'affaires humaines*, Prague, Institut de l'histoire de l'Académie tchécoslovaque des sciences; POLIŠENSKÝ, J.V. (1963): *Jan Amos Komenský*, Praha, Svobodné slovo; SPINKA, M. (1934): *John Amos Comenius, that incomparable moravian*, Chicago, The University of Chicago Press; TURNBULL, G.H. (1947): *Hartlib, Dury and Comenius*, London, University Press of Liverpool.

<sup>3</sup> *Truchlivý*, que podemos traducir como *El Afligido*, está formado por cuatro partes distintas; las dos primeras fueron compuestas en 1623 y en 1624 y muestran signos manifiestos de las tragedias que el pueblo bohemio estaba afrontando en aquellos mismos años.

<sup>4</sup> En *Listové do nebe* (1619) Comenio reflexiona sobre la situación social de Europa central, poniendo en relación la cuestión de la existencia del mal con las desigualdades tan evidentes de la condición humana de la época.

<sup>5</sup> *Nedobytedlný hrad* ve la luz tras la derrota de las armadas protestantes a manos del ejército de los Habsburgo en 1620 y fue publicado en 1622.

<sup>6</sup> Lutos graves inducen a Comenio a la redacción de *O sirobě*: las persecuciones, la muerte de la consorte y de los hijos todavía pequeños. En este breve tratado, el Moravo pretendía enseñar al lector cómo soportar las tribulaciones que presenta la vida teniendo fe en la verdad de la Sagrada Escritura. Compuesto entre 1622 y 1624, fue publicado en 1634 en Leszno (Polonia).

<sup>7</sup> Sobre la batalla de *Bila Hora* (Montaña Blanca, 8 noviembre 1620), véase CHALINE, O. (1999): *La bataille de la Montagne Blanche (8 novembre 1620). Un mystique chez les guerriers*, Paris, Noesis.

dos en años venideros: *Labyrinth světa a ráj srdce* (*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*)<sup>8</sup>.

Varios indicios y testimonios del rico epistolario de Comenio nos permiten comprender el momento histórico y personal por el que pasaba el autor cuando decidió escribir una obra con un esquema narrativo tan complejo. Dentro de aquél, parece verdaderamente luminosa la carta dirigida a Peter Van der Berge<sup>9</sup> (más conocido como Petrus Montanus), escrita en 1661 y que se configura no sólo como un valioso documento autobiográfico, sino que constituye un importante catálogo de todos los escritos, inéditos y editados, del Moravo. Con acento pacífico, Comenio recuperaba en su memoria muy lúcidamente «los desastrosos días de 1623, las noches insomnes por la angustia del pasado y el futuro aún más incierto»<sup>10</sup>, días en los que él se había dedicado enteramente a la redacción<sup>11</sup> del *Labyrinth*, imaginando con fantasía visionaria un tipo de «vía de fuga» de un mundo desolado que ya ni siquiera dejaba entrever un pequeño atisbo de esperanza.

A pesar de los numerosos elogios por parte de la crítica literaria<sup>12</sup>, la obra aún no ha sido estudiada como se merecería, probablemente a causa de las notables dificultades que, desde el punto de vista lingüístico, desanimaron e impidieron durante mucho tiempo cualquier intento de traducción integral. Resulta obligatorio resaltar la presencia de otro estereotipo que ha invalidado la posibilidad de elaborar una directriz de interpretación seria: por múltiples motivos se ha preferido dar mayor espacio a la primera parte de la obra, más fascinante, armoniosa e imaginativa, que a la segunda, cla-

<sup>8</sup> En 1623 Comenio se había refugiado en Brandýs, protegido por Karel von Žerotín, y aquí compuso el *Labyrinth světa a ráj srdce*, pero no lo entregó en las imprentas. La primera edición apareció en Pirna en 1631, y la segunda, corregida y ampliada, en Amsterdam en 1663. Para la redacción de este ensayo he utilizado la versión crítica del *Labyrinth*, a cargo de J. Kolár, que aparece en el Vol. 3 de la *Opera Omnia*, Praga, Academia, 1978, pp. 265-412 y que reproduce el texto de la edición de 1663 en su integridad (de ahora en adelante señalado en nota como O.O.). El manuscrito original en cuarto de 115 folios se encuentra en la Biblioteca Nacional de Praga.

<sup>9</sup> KOMENSKÝ, J.A. (1969): *J.A. Comenii scriptorum catalogus qui vulgo dicitur Epistulam ad Montanum*, en O.O., Praha, Academia, Vol. 1, pp. 18-40.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>11</sup> Para la historia del texto es conveniente consultar el epílogo, a cargo de ŠKARKA, A. (1970): «Nestárnoucí Labyrinth», en KOMENSKÝ, J.A. *Labyrinth světa a ráj srdce*, Praha, Odeon, pp. 209-213.

<sup>12</sup> Desde finales del siglo XIX la crítica se ha centrado en los aspectos eminentemente histórico-literarios de la obra y en la búsqueda de las fuentes. Véase en relación con esto: NOVAK, J.V.: «*Labyrinth světa a ráj srdce*: J.A. Komenského a jeho vzory», en *Časopis musea království českého*, LXIX, 1-3, 1895, pp. 58-70, 190-211, 452-466; VLČEK, J. (1940): *Dějiny české literatury I*, Praha, L. Mazáč, pp. 665-713; ČIŽEVSKÝ, D.: «Comenius' Labyrinth of the World: its themes and their sources», en *Harvard Slavic Studies*, I, 1953, pp. 83-135.

ramente más meditativa y recatada. Este prejuicio ha hecho que los estudios críticos se limitaran a un análisis textual puntual del *Labyrinth světa*, sin compararse seriamente con el *ráj srdce*, en mi opinión estructura funcional en la economía interna de la obra<sup>13</sup>.

### Un mundo al revés

Desde la primera página que lleva un título complejo, Comenio intenta pintar ante los ojos del posible lector un «claro fresco de cómo en el mundo y en todo lo que lo conforma no se encuentra nada más que confusión y vértigos, vórtices y fatiga, obnubilación y engaño, miseria y tristeza y finalmente tedio y desesperación»<sup>14</sup>, es decir, el panorama de un universo que se representa a través del paradigma del mundo al revés, en el que nada se encuentra en el sitio adecuado y nadie se comporta según los códigos éticos que deberían conducir a cada individuo a la búsqueda del *summum bonum* «donde el deseo humano se satisfaga»<sup>15</sup>.

El *incipit* explica los motivos del viaje que el peregrino<sup>16</sup>, protagonista de la narración alegórica<sup>17</sup>, realiza por el mundo: él, una vez alcanzada ya la edad de la razón, tiene la intención de averiguar cuál puede ser la ocupación más coherente y adecuada para él, un tipo de *búsqueda* para entender su verdadera vocación y posicionarse en el mundo con el papel que considera idóneo y satisfactorio. Con el fin de observar de cerca las «vicisitudes humanas», el peregrino se dirige hacia una realidad que desconoce: aquí parece que comienza un tipo de *Bildungsroman*, estructurado según los cánones de la ba-

<sup>13</sup> Sobre la evidente imposibilidad de separar las dos partes, véase la reflexión crítica de RICHTEROVÁ, S.: «*Il Labirinto del mondo e il paradiso del cuore* di Jan Amos Komenský-Comenius», en BOCCARA, N. (Ed.): *Filosofia e Letteratura tra Seicento e Settecento*, Atti del Convegno Internazionale (Viterbo, 3-5 febbraio 1997), Roma, Archivio Guido IZZI, 1999, pp. 63-91.

<sup>14</sup> *Labyrinth světa a ráj srdce*, in O.O., Vol. 3, p. 267.

<sup>15</sup> En la premisa *K Čtenář (Al lector)*, Comenio explica que todas las criaturas están destinadas a buscar lo que es bueno y agradable: por lo tanto todos los seres humanos deben preguntarse en qué consiste el bien supremo (*vrch dobrého*) y cómo pueden alcanzarlo. *Ibidem*, p. 273.

<sup>16</sup> El término checo «poutník» (que se traduce como «peregrino») no tiene ninguna connotación semántica de ámbito religioso, sino que indica «aquel que va, que cumple un viaje, que se pone en camino».

<sup>17</sup> El fuerte tono alegórico ha sido convenientemente subrayado por Marta Fattori en su ensayo «Profetismo e millenarismo in Jan Amos Komenský: *Il labirinto del mondo* (1623)», en FATTORI, M. (2000): *Linguaggio e filosofia nel Seicento europeo*, Firenze, Olschki, pp. 159-185. Véase también MIRVALDOVÁ, H.: «Alegoričnost v *Labyrinth světa a ráj srdce* J.A. Komenského», en *Slovo a slovesnost*, 3, 1979, pp. 353-365.

jada *ad inferos* en los más recónditos meandros de un sinuoso laberinto<sup>18</sup>, un recorrido complicado que necesita guías expertos y seguros.

Dos extraños individuos se le acercan a lo largo del camino, dos personajes<sup>19</sup> que la ironía de Comenio diseña con una sagacidad admirable: el primero, con el emblemático nombre de Sabelotodo Por Doquier alardea de su extenso conocimiento de los mecanismos que regulan la sociedad y se ofrece para mostrar al peregrino los distintos ambientes, los caminos, las fábricas, la plaza, a condición de que él no pretenda *filosofar* demasiado y prometa observar con ojo acrítico y pasivo todo lo que se le ponga a la vista.

Después Engaño se une a la alegre compañía: de manera aún más explícita, éste plantea una serie de prohibiciones irrefutables al protagonista y, puesto que lo encuentra bastante recalcitrante y animado por espíritu crítico, no sólo le pone las bridas al cuello para frenarlo, sino que además le añade unas gafas bien caldadas sobre la nariz, que permiten ver el mundo como si fuera todo rosa, limpio, bonito y ordenado. La total negatividad de este gesto se revela en el intento por enmascarar una realidad irracional y perversa, mistificándola con los crismas de la falsa bondad y de la presunta perfección, pseudo-categorías subrayadas repetidamente por los dos guías, totalmente anti-virgilianos.

### El arma de la ironía

Desde las primeras líneas la narración nos parece vivaz, dinámica, extremadamente cautivante: a mi juicio, los instrumentos que permiten a Komenský tal inmediatez y agilidad narrativa son dos. En primer lugar, el autor adopta la estrategia del *yo narrador*, que permite comprender plenamente las múltiples sensaciones que experimenta el peregrino, los temores y las dudas que acompañan su itinerario por la ciudad y el extremo realismo

<sup>18</sup> Sobre la utilización de la metáfora del laberinto en la literatura de 1600 véase ECO, U., «Il labirinto tra Medioevo e Rinascimento», en BARBIERI, G., VIDALI, P., (Eds.): *Metamorfosi. Dalla verità al senso della verità*, Bari, Laterza, 1986, pp. 61-78 (p. 62). Véase también ROSENTHAL, P.: voz «Labirinto», en *Enciclopedia Einaudi*, Vol. 8, Torino, Einaudi, 1979, pp. 3-30; KERN, H.: *Labyrinth. Erscheinungsformen und Deutungen. 5000 Jahre Gegenwart eines Urbilds*, München, Prestel, 1981. Para los detalles de la imagen del laberinto en la obra de Comenio véase el epílogo de X. Galmiche en la traducción de *Le labyrinth*, op. cit., pp. 313-343; CENGIAROTTI, G. (1994): *Il teatro e il labirinto. Saggio sulle radici praguesi di Comenio*, Venezia, Il Cardo, 1994; PISSAVINO, P.: «La política nel Labirinto», en C. STROPPA (Ed.): *Jan Amos Comenius e il sogno urbano*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 147-181; MENCK, P.: «Il labirinto del mondo», en *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, 11, 2004, pp. 323-338.

<sup>19</sup> J. Lehár analiza con todo lujo de detalles el papel de los personajes en el *Labyrint světa a ráj srdce*, distinguiendo entre figuras descriptivas (existentes en la primera parte) y simbólicas (en la segunda). Véase LEHÁR, J.: «Labyrint světa (The Labyrinth of the World) and its Characters», en *Acta Comeniana*, 4/1, XXVIII, 1979, pp. 225-251.

en la descripción de los detalles que se «filtran» a través de la visión del protagonista. En segundo lugar, el arma más destructiva que Komenský pone en manos del peregrino es la ironía, un pensamiento crítico que apunta a desmitificar, que desvela los engaños y que crudamente muestra la *vanitas* ínsita en cada una de las acciones. Se trata de una ironía que no dudaría en definir cáustica, con una influencia patente de T. More y Erasmo, tendente a personificarse como *pars destruens* de un mundo al revés, ya ilustrado tristemente en el *Encomium Moriae*, respecto al que el *Labirinto* se coloca como heredero natural.

Arrojado sin ninguna posibilidad de fuga *in medias res*, el peregrino cumple, a su pesar, con una visita detallada por las distintas zonas que conforman la ciudad, agudizando, a cada paso, el sentido de la vista que, aunque invalidado por las *perspicilla* (gafas)<sup>20</sup>, todavía se revela capaz de realizar sutiles distinciones. Algunos detalles atraen a las vehementes angustias de nuestro viandante, quien no duda en manifestar a los dos guías su incrédulo escepticismo. Una vez superada la potente puerta de acceso, se conduce al peregrino a la «plaza del mundo», lugar de tránsito, de encuentros, de diálogo y de negocios: aquí tiene la posibilidad de observar de cerca la condición de los seres humanos, sus gestos y sus comportamientos. Muy lejos de tomar ejemplo, el peregrino se declara profundamente disgustado por lo que ve: por encima de todo y de todos reina, efectivamente, la más siniestra hipocresía. Los habitantes de la ciudad llevan una máscara en la cara que se quitan una vez que llegan al amparo de las paredes de casa, a su espacio privado y oculto a las miradas indagatorias de sus semejantes. Mientras Engaño sostiene, con todo lujo de argumentos, que la utilización del «enmascaramiento» tiene que ver con la suma calidad de la prudencia humana, el peregrino se esfuerza por captar la verdad *bajo* la ingeniosa estrategia: por eso, cuán grande es su sorpresa cuando se da cuenta de que en la mayoría de los casos estos individuos han perdido cualquier apariencia de semejanza humana<sup>21</sup>.

La mirada irónica y demoledora del peregrino capta de lleno la completa degradación de la humanidad, ya desprovista del lumen del intelecto, a través de los rostros monstruosos, del fútil esforzarse por alcanzar falsos

<sup>20</sup> Para la amplia utilización de la vista como sentido principal en la obra de Comenio véase KUSHNER, E.: «Le rôle de la vision dans l'œuvre pédagogique de Comenius», en VOISINE-JECHOVA, H. (Ed.): *La visualisation des choses et la conception philosophique du monde dans l'œuvre de Comenius*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1994, pp. 53-62. El término *perspicilla* para definir las gafas se ha tomado prestado del léxico científico: *perspicillum* indicaba efectivamente el «cilindro holandés» perfeccionado por Galileo Galilei, o sea el telescopio.

<sup>21</sup> «Y prestando atención, vi que todos tenían, no sólo en el rostro, sino también en otras partes del cuerpo, varias señales de deformidad. Todos sin excepción eran pustulosos, sarnosos, leprosos, [...] y además la gran mayoría se parecía a los monos», *Labyrnt světa a ráj srdce*, en *O.O.*, Vol. 3, pp. 282-283.

prejuicios del bien, del deseo de poseer cada vez más, del correr de aquí para allá sin meta alguna. No obstante, este aparente dinamismo tiene su *terminus ad quem*: la Muerte reina soberana y aniquila a todos, a unos antes, a otros después y pone fin a cualquier actividad vana.

Con el fin de facilitar el derecho a elegir, los dos guías se dan prisa en mostrar a su discípulo todo lo mejor que (a juicio de ellos) existe en la ciudad: así le permiten experimentar el estatus matrimonial, considerado como un rígido cautiverio; la vida tranquila de los eruditos, las ceremonias de los eclesiásticos, el duro trabajo de los artesanos, hasta embarcarlo en un bajel que naufragará miseramente... sin embargo, en esta infinita posibilidad de opciones, nada parece cautivar seriamente la índole del peregrino. Lejos de aceptar pasivamente todo lo que oye y ve, el protagonista no cede y sigue posicionándose como *homo destruens* dentro de un mundo cuyas coordenadas le son completamente ajenas: después de haber recorrido toda la ciudad, desesperado por alcanzar la ansiada certeza sobre su *vocatio*, decide interpelear a la Reina Sabiduría que gobierna todo el laberinto, esperando conseguir una palabra suya de esperanza. El intento se revela negativo: Sabiduría no tiene respuestas ciertas, todo lo contrario, se revela como el perfecto arquetipo de una *vanitas* mundana. En un clímax que se hace, a cada paso, más y más dramático en su negatividad, el autor empuja a su personaje a la desesperación: mejor morir –afirma el peregrino– que vivir en un mundo falso, malvado e irracional<sup>22</sup>.

El grito doloroso surte un efecto inesperado: como por encanto, la ciudad y sus habitantes se desvanecen, las dos figuras perversas se diluyen, el viandante se queda solo. Brota espontánea la palabra ofrecimiento de salvación: el peregrino invoca a Dios que llega en su ayuda y le abre el acceso al *Paraíso del corazón*, poniendo así fin a la primera parte del camino sinuoso.

## La resurrección

He aquí abrirse un recorrido nuevo, llevado a cabo en una completa y mística soledad, siguiendo exclusivamente al guía de las simples palabras del mensaje cristiano: «Vuelve al sitio del que has salido, a la casa del corazón y cierra la puerta detrás tuya»<sup>23</sup>. La enseñanza evangélica indica claramente como medio de salvación la recuperación de la conciencia individual, la búsqueda del bien interior y de una instrumentación cognitiva basada en las Sagradas Escrituras. El encuentro con Cristo permite al peregrino observar la realidad con ojos distintos, con la mirada del corazón que ve paz y armonía

<sup>22</sup> «Prefiero mil veces morir antes que estar aquí, donde suceden cosas parecidas, y ver la injusticia, la falsedad, la mentira, la seducción y la crueldad. Por eso, ahora la muerte me parece más deseable que la vida», *Labyrint světa a ráj srdce*, en *O.O.*, Vol. 3, p. 365.

<sup>23</sup> La advertencia reformula una citación sacada del *Evangelio de San Mateo*, 6, 6.

donde antes reinaban solamente el caos y el ruido. La experiencia de la bajada al laberinto, aunque se demuestra dolorosa, ha puesto en pie una nueva conciencia: encontrándose a sí mismo, el peregrino ahora puede llevar a cabo otro viaje, para cuya conclusión el alma parece renovada y preparada para volver a entrar, con espíritu de misión evangélica, en un mundo corrupto y absurdo, con la intención de transformarlo según la palabra de Cristo.

La división de la obra en dos partes diferentes y antitéticas en cuanto a contenido y función indica la necesidad de una recomposición que se configure como un tercer pasaje: el principio triádico<sup>24</sup> encuentra aquí su más fuerte connotación: por lo tanto, la antinomia entre negativo y positivo se sustenta en una síntesis superior que apunta a una renovación moral dirigida a cambiar radicalmente toda la sociedad.

Partiendo de la dura bajada al laberinto, el peregrino-Comenio, sin duda, ha recorrido un largo camino. Cuando comparamos las escenas tan tormentosas, dinámicas y dolorosas del *Labyrinth* con la espléndida iconografía del *Orbis Sensualium Pictus*<sup>25</sup>, de cuyas imágenes emana un soplo de serenidad, orden y alegría, resulta evidente cómo los instrumentos teóricos y prácticos para poner en marcha *ab imis* una catarsis integral, son identificados claramente por Comenio en la instrucción, único fundamento sobre el que, con precisión y racionalidad, se puede construir una dimensión ética muy distinta.

A distancia de más de treinta y cinco años del *Labyrinth*, la visión positiva que se desprende del *Orbis* indica cómo Comenio estaba plenamente convencido de que solamente una difusión minuciosa de la *pansophia*, de la cuna a la tumba, habría podido forjar una nueva humanidad:

No se puede perseguir nada más grande con la sensata guía de los sabios que indagar si es posible alguna vía eficaz para extraer de las almas humanas las densas tinieblas de la ignorancia y las controversias, y para llevar al mundo el fulgor de la sabiduría, con la ayuda de Dios, que siempre es misericordioso con nosotros<sup>26</sup>.

En la oscuridad trágica y desoladora del laberinto, de esta forma se iba sustituyendo la radiante vía de la luz y de la libertad.

---

<sup>24</sup> Sobre esto tema véase BELLERATE, B.A.: «J.A. Komenský: un cammino di speranza», en BELLERATE, B.A., (1984): *Comenio sconosciuto*, Cosenza, Pellegrini, pp. 9-83.

<sup>25</sup> El *Orbis Sensualium Pictus* fue publicado por primera vez en 1658 en Núremberg con el editor M. Endter.

<sup>26</sup> La citación está sacada de *Via Lucis, Vestigata & vestiganda, h. e. Rationabilis disquisitio, quibus modis intellectualis Animorum LUX, SAPIENTIA, per omnes Omnium Hominum mentes, et gentes, jam tandem sub Mundi vesperam feliciter spargi possit*, Amsterdami, apud Christophorum Cunradum, 1668; traducción italiana: COMENIO (1992), *La via della luce*, a cargo de C. Scarella, Pisa, Edizioni del Cerro, p. 29.

## Bibliografía

- BELLERATE, B. (1984): *Comenio sconosciuto*, Cosenza, Pellegrini.
- CAULY, O. (1995): *Comenius*, Paris, Éditions du Félin.
- CENGIAROTTI, G. (1994): *Il teatro e il labirinto. Saggio sulle radici praguesi di Comenio*, Venezia, Il Cardo, 1994.
- CHALINE, O. (1999): *La bataille de la Montagne Blanche (8 novembre 1620). Un mystique chez les guerriers*, Paris, Noesis.
- ČIŽEVSKÝ, D. (1953): «Comenius' Labyrinth of the World: its themes and their sources», *Harvard Slavic Studies*, I, pp. 83-135.
- DENIS, M. (1992): *Un certain Comenius*, Paris, Publisud.
- ECO, U. (1986): «Il labirinto tra Medioevo e Rinascimento», en BARBIERI, G., VIDALI, P., (Eds.): *Metamorfosi. Dalla verità al senso della verità*, Bari, Laterza, pp. 61-78.
- FATTORI, M. (2000): «Profetismo e millenarismo in Jan Amos Komenský: Il labirinto del mondo (1623)», en FATTORI, M.: *Linguaggio e filosofia nel Seicento europeo*, Firenze, Olschki, pp. 159-185.
- HEYBERGER, A. (1928): *Jan Amos Comenius, sa vie et son oeuvre d'éducateur*, Paris, H. Champion.
- KERN, H. (1981): *Labyrinthe. Erscheinungsformen und Deutungen. 5000 Jahre Gegenwart eines Urbilds*, Munchen, Prestel, 1981.
- KOMENSKÝ, J.A. (1969): *J.A. Comenii scriptorum catalogus qui vulgo dicitur Epistulam ad Montanum*, en *Opera Omnia*, Praha, Academia, vol. 1, pp. 18-40.
- KOMENSKÝ, J.A. (1978): *Labyrint světa a ráj srdce*, en *Opera Omnia*, Vol. 3, Praha, Academia, pp. 265-412.
- KUSHNER, E. (1994): «Le rôle de la vision dans l'œuvre pédagogique de Comenius», en VOISINE-JECHOVA, H. (Ed.): *La visualisation des choses et la conception philosophique du monde dans l'œuvre de Comenius*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, pp. 53-62.
- KVAČALA, J. (1892): *Comenius. Sein Leben und seine Schriften*, Leipzig, Klinkhardt.
- LEHÁR, J. (1979): «Labyrint světa (*The Labyrinth of the World*) and its Characters», *Acta Comeniana*, 4/1, XXVIII, pp. 225-251.
- MENCK, P. (2004): «Il labirinto del mondo», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, 11, pp. 323-338.
- MIRVALDOVÁ, H. (1979): «Alegoričnost v Labyrint světa a ráj srdce J.A. Komenského», *Slovo a slovesnost*, 3, pp. 353-365.

- NOVAK, J.V. (1895): «Labyrint světa a ráj srdce: J.A. Komenského a jeho vzory», *Časopis musea královstvé českého*, LXIX, 1-3, pp. 58-70, 190-211, 452-466.
- PÁNEK, J. (1990): *Jan Amos Komenský–Comenius: la voie d'un penseur tchèque vers la réforme universelle d'affaires humaines*, Prague, Institut de l'histoire de l'Académie tchécoslovaque des sciences.
- PISSAVINO, P. (2001): «La politica nel *Labirinto*», en C. STROPPIA (Ed.): *Jan Amos Comenius e il sogno urbano*, Milano, FrancoAngeli, pp. 147-181.
- POLIŠENSKÝ, J.V. (1963): *Jan Amos Komenský*, Praha, Svobodné slovo.
- RICHTEROVÁ, S. (1999): «*Il Labirinto del mondo e il paradiso del cuore di Jan Amos Komenský–Comenius*», en BOCCARA, N. (Ed.): *Filosofia e Letteratura tra Seicento e Settecento*, Atti del Convegno Internazionale (Viterbo, 3-5 febbraio 1997), Roma, Archivio Guido Izzi, pp. 63-91.
- ROSENTHAL, P. (1979): voz «*Labirinto*», en *Enciclopedia Einaudi*, Vol. 8, Torino, Einaudi, pp. 3-30.
- ŠKARKA, A. (1970): «Nestárnoucí Labyrint», en KOMENSKÝ, J.A. *Labyrint světa a ráj srdce*, Praha, Odeon, pp. 209-213.
- SPINKA, M. (1934): *John Amos Comenius, that incomparable moravian*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TURNBULL, G.H. (1947): *Hartlib, Dury and Comenius*, London, University Press of Liverpool.
- VLČEK, J. (1940): *Dějiny české literatury I*, Praha, L. Mazáč, pp. 665-713.

# FOTOGRAFÍA, DEMOCRACIA Y (SIN)RAZÓN: LA IMAGEN ANTE EL DOLOR DEL OTRO

## *Photography, Democracy and Injustice: the Image Regarding the Pain of the Other*

Juan Albarrán Diego<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Desde el origen de la fotografía, la imagen mecánicamente reproducible ha sido utilizada como medio de registro, vigilancia y represión. En este artículo revisaremos algunos de los usos fotográficos de los dos últimos siglos deteniéndonos en tres casos de estudio en los que la imagen fotográfica ha desempeñado un papel fundamental como herramienta para la depuración de responsabilidades. Trazaremos un recorrido no lineal en el que pondremos en relación los modos de producción de imágenes con los ámbitos discursivos e institucionales en los que se inscriben para adquirir un paradójico valor de verdad.

**Palabras Clave:** Comuna, Democracia, Fotografía, Fotoperiodismo, Tortura.

**ABSTRACT:** Since the birth of photography, the image has been used as a medium of control, vigilance and repression. In this paper we review some of the last two centuries photographic uses focusing three cases where the photography has played a fundamental role as a tool to purge responsibilities. We do a no-linear survey relating the ways to produce images and the institutional fields where they are inscribed to get a paradoxical value of truth.

**Keywords:** Commune, Democracy, Photography, Photojournalism, Torture.

**Fecha de recepción:** 23-IV-2009

**Fecha de aceptación:** 8-VI-2009

### **Terror y miseria en la Comuna. Imágenes para la represión**

La Comuna de París, nacida los últimos días del mes de marzo de 1871 tras la retirada a Versalles de Thiers (jefe ejecutivo de la Tercera República francesa), fue calificada por Marx como una auténtica «revolución obrera»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Investigador FPI (Junta de Castilla y León) adscrito al Área de Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: jad@usal.es.

Las medidas tomadas por el nuevo gobierno de la ciudad libre aparecen ante los ojos del historiador como la paradójica puesta en práctica de una utopía social de corte libertario, primer ensayo moderno de un sistema basado en la democracia directa, antítesis y reacción ante la política del Segundo Imperio francés<sup>3</sup>: reducción de la burocracia estatal y control de los sueldos de la clase política con el fin de abaratar el coste de un gobierno formado por representantes de distrito (consejeros municipales) elegidos por sufragio universal y revocables en cualquier momento; desaparición de las ayudas económicas a la iglesia que deberá autogestionarse con las donaciones de sus fieles; mejoras en las condiciones laborales (prohibición del trabajo nocturno de los panaderos, intervención de los salarios mermados de manera ilegal por los patronos); abolición del servicio militar obligatorio y del ejército permanente, sustituido en adelante por la Guardia Nacional; puesta en libertad de presos políticos, etc.

Esta ilusión libertaria, que contó con el apoyo de las clases medias ahogadas por las medidas fiscales adoptadas durante los últimos años del Segundo Imperio, durará poco más de dos meses. El 21 de mayo comienza la toma de París por parte de las tropas de Versalles. El ejército de Thiers, fortalecido tras la recuperación de un importante número de soldados capturados en la guerra contra Prusia, avanzará rápidamente de oeste a este por los bulevares del nuevo París de Haussmann. El 24 de mayo toda la orilla izquierda está ya bajo el poder del gobierno francés. Cuatro días después caen las últimas barricadas en Belleville. Comienza en ese mismo instante una dura represión que depurará a todo aquél sospechoso de haber tomado parte en la insurrección. A la toma de París seguirán miles de ejecuciones sumarias que causarán un número de muertos difícilmente cuantificable y que oscila (según los historiadores) entre 17.000 y 30.000. Al mismo tiempo se hace necesario abrir una serie de procesos judiciales que deben dar a la represión un tinte de legalidad ante la opinión pública. Como si se hubiese tratado de eliminar cuidadosamente unas pocas células cancerosas de un organismo sano, cuando en realidad se había llevado a cabo una matanza indiscriminada contra un tejido social tremendamente descontento. Entonces, ¿cómo aislar e identificar a los *communards*?, ¿cómo probar su toma de partido en los ataques contra el orden establecido?, ¿cómo justificar el castigo de la masa insurgente?

---

<sup>2</sup> Marx, «Manifiesto del Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores sobre la Guerra Civil en Francia en 1871», en Marx, Engels, Lenin, *La Comuna de París*, Madrid, Revolución, 1980, p. 26.

<sup>3</sup> Jean Bruhat, Jean Dautry, Émile Tersen (dirs.), *La Commune de 1871*, París, Sociales, 1970, pp. 199-210.



Anónimo, *Barricada en las calles de París, 1871*

La fotografía desempeñará un papel fundamental como herramienta legitimadora de esa represión<sup>4</sup>. Desde el mes de abril el Gobierno de Versalles era perfectamente consciente de la utilidad de la imagen fotográfica como medio de identificación de los participantes en los acontecimientos que se desarrollan en las calles de París. Tras el fin de la Comuna y la rendición de los últimos núcleos de resistencia, el empleo de la fotografía para identificar y castigar a los *communards* se intensificará de manera significativa. Con la entrada de las tropas en París comenzarán las confiscaciones de todas aquellas imágenes expuestas en los escaparates de fotógrafos y vendedores de estampas que puedan servir para incriminar a los insurrectos. La producción de fotografías de temática relacionada con la Comuna alcanza el 50 % del total de imágenes registradas durante la segunda mitad del año 1871<sup>5</sup>. Imágenes que representan en su mayoría paisajes urbanos de una ciudad desolada por los combates o bien retratos, individuales y de grupo, de *communards* que posan orgullosos sobre las barricadas o en acontecimientos como el derribo de la Columna Vendôme (16 de mayo). A la vez que la foto es utilizada con fines punitivos, las autoridades van a tratar de limitar la venta de aquellas tomas que puedan alterar el orden público evocando episodios épicos del heroico levantamiento del pueblo de París. El Gobierno de la República, que restringirá la difusión de fotografías de los *communards*, honrados en los barrios populares y perseguidos por las autoridades militares, va a incentivar la circulación de aquellas fotografías que recogen las ejecuciones de clérigos llevadas a cabo bajo el Gobierno de la Comuna con el fin de desacreditarlo entre las clases medias. Se desencadena entonces una de las primeras batallas de la historia por el control propagandístico del cre-

<sup>4</sup> Joël Petitjean, «The Paris Commune», en Michel Frizot (ed.), *A New History of Photography*, Colonia, Könemann, 1998, p. 146; Quentin Bajac, «Les artilleurs du collodion», en VV.AA., *La Commune photographiée*, París, RNM, 2000 (cat.).

<sup>5</sup> Quentin Bajac, «Les artilleurs du collodion», art. cit., p. 6.

ciente flujo comercial de imágenes. La fotografía es poder porque la fotografía es verdad. La foto, a los ojos del parisino medio, encierra una realidad irrefutable, certifica que algo a sucedido ante el objetivo de la cámara.

La imagen fotográfica habría alcanzado ese estatuto de prueba irrevocable durante la segunda mitad del siglo XIX no de modo natural, no por una suerte de probidad inherente al medio, sino asociada a una serie de instituciones emergentes que se hallarían en la base del nuevo estado capitalista (archivo policial, tribunal de justicia, hospital psiquiátrico, etc.). Instituciones que necesitan crear un nuevo régimen de verdad y sentido evitando que las convenciones de la representación sean percibidas como tales. En palabras de John Tagg, «lo que proporcionó a la fotografía poder para evocar una verdad fue no solamente el privilegio atribuido a los medios mecánicos en las sociedades industriales sino también su movilización dentro de los aparatos emergentes de una nueva y más penetrante forma de estado»<sup>6</sup>. La fotografía obtiene su poder de constatación en una sociedad en pleno cambio cuyas redes de poder requieren de un medio de control ubicuo al que atribuir el peso incontestable de la verdad.

En el París de los grandes bulevares por el que pasea la pujante burguesía urbana, la fotografía y su efecto-realidad han pasado a formar parte de los hábitos de consumo visual de una clase media que necesita imperiosamente actividades con que llenar sus tiempos de ocio. Sociedad que reclama imágenes, bien como objetos comercializables<sup>7</sup>, bien como recuerdos de un acontecimiento histórico que, gracias a la foto, puede ser vivido casi en tiempo real. Masa social que empieza a ser controlada y reprimida a través de las imágenes que inauguran un nuevo régimen de verdad. Verdad convencional que, a su vez, pone en peligro el disenso como base de toda acción política democrática, persiguiendo y dificultando la ocupación del espacio público, único escenario posible para la reorganización de los modos de vida cotidiana que la Comuna quiso llevar a la práctica<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> John Tagg, *El peso de la representación*, Barcelona, Gustavo Gili, 2005, p. 82.

<sup>7</sup> Debemos hablar aún de fotografías-objeto pues en 1871 no se han desarrollado suficientemente las técnicas de fotoimpresión que, a partir de 1880 (la primera imagen reproducida en prensa por medios mecánicos, sin copistas, aparece el 4 de marzo de 1880 en el *New York Daily Graphic*), van a permitir una extraordinaria difusión impresa de las imágenes en periódicos y revistas.

<sup>8</sup> Guy Debord, Attila Kotányi, Raoul Vaneigem, «Theses on the Paris Commune», en Will Bradley y Charles Esche (eds.), *Art and Social Change. A Critical Reader*, Londres, Afterall / Tate, 2007, p. 121: Para los Situacionistas los communards «had become the masters of their own history, not so much on the level of governmental politics as on the level of their everyday life».



Disdèri, *Commundars represaliados*, 1871

La fotografía, pieza fundamental en la revolución tecnológica de la segunda mitad del XIX, fenómeno vinculado a la modernización urbanística, artística y socioeconómica de las ciudades europeas, ha sido considerada un elemento democratizador en varios sentidos<sup>9</sup>. Por una parte, la foto pone a disposición de amplias capas de la población la capacidad de autorepresentarse, de obtener imágenes de sus propios cuerpos, algo hasta entonces reservado a las clases altas que podían encargar retratos a pintores y dibujantes. Esas fotografías ya no serán piezas únicas, sino simples copias sin original, imágenes reproducibles y comercializables a buen precio como cualquier otro bien de consumo en una economía de mercado. Democratización también del conocimiento, de la posibilidad de contemplar monumentos o acontecimientos históricos que se conservan o tienen lugar en rincones inaccesibles del globo. Sin embargo, resulta paradójico que esa misma técnica de producción de imágenes vaya a convertirse en el principal medio de represión de los sujetos en una economía capitalista de la representación. Su probidad, su capacidad para registrar una realidad cuantificable y verificable, debe entenderse en una coyuntura social marcada por el deseo de controlar la diferencia. Todo aquello que sea diferente (ya se trate de una raza, un comportamiento social o una actitud política), todo lo que aparezca como un elemento de disenso, deberá ser fotografiado, archivado y, llegado el caso, reprimido con el fin de que el orden social, político y económico nacido de la revolución industrial no pueda verse alterado.

### Ciudad de Dios. La imagen impresa y su régimen de verdad

*Ciudad de Dios* (*Cidade de Deus*, 2002) es un film dirigido por el brasileño Fernando Meirelles a partir en la novela homónima de Paulo Lins (*Cidade de Deus*, 1997), que a su vez recoge hechos reales de los que el autor tuvo conocimiento a través de investigaciones y entrevistas realizadas mientras parti-

<sup>9</sup> André Rouillé, *La Photographie*, París, Gallimard, 2005, pp. 63-68.

cipaba en diversos proyectos sociológicos. La película cuenta la historia de Busca-Pé, un niño que nace y crece una favela de Río de Janeiro (Ciudad de Dios) rodeado de pobreza, delincuencia y marginación. Durante los años setenta, Busca-Pé tratará de apartarse de ese ambiente controlado por las bandas de narcotraficantes gracias a una ilusión: dedicarse de manera profesional a la fotografía. Aprendiendo a convivir con la violencia estructural de la favela, el protagonista se mantendrá alejado de la delincuencia pasando por diversos trabajos hasta conseguir un puesto de repartidor en un importante periódico de Río. Mientras tanto en Ciudad de Dios se ha desencadenado una guerra entre las dos principales bandas de narcos. Tras un tiroteo la policía, corrupta, permisiva e inoperante, logra capturar al líder de una de ellas. Los periódicos dan cuenta de esta y otras noticias relacionadas con el conflicto<sup>10</sup>. El jefe de la banda rival, Ze-Pequeno, decide que él y sus matones se merecen la misma repercusión mediática, por lo que deben ser igualmente fotografiados. Para ello hacen llamar a Busca-Pé, que se encargará de realizar las fotos, revelarlas en la redacción del periódico para el que trabaja y mostrárselas a Ze-Pequeno. Una cadena de casualidades hace que esas imágenes lleguen a la primera página del rotativo, cuyos responsables instan a Busca-Pé a suministrar más imágenes de las sangrientas reyertas que tienen lugar en la favela. Sólo alguien que haya convivido con las bandas, que conozca el sinsentido de la violencia y sepa moverse por la favela podría hacer esas imágenes. Sólo las noticias que aparecen en la prensa visibilizando un conflicto que genera una importante alarma social pueden movilizar a una policía cómplice.



Dos fotogramas de *Ciudad de Dios*: a la izquierda, Busca-Pé atrapado en un tiroteo entre las bandas de narcos y la policía; a la derecha, Busca-Pé tras tomar la foto del cadáver de Ze-Pequeno.

<sup>10</sup> «Ciudad de Dios, según la prensa, se había convertido en el lugar más peligroso de Río de Janeiro. Calificaban el conflicto entre Miúdo [Ze-Pequeno] y Bonito de guerra entre bandas de traficantes. La rutina atroz de los combates comenzó a poblar las páginas de sucesos y a ame-

Cien años después de los acontecimientos de la Comuna, la fotografía sigue siendo considerada como un registro fiel de la realidad, una imagen-testigo esclarecedora e incriminatoria. Durante el tiroteo final entre las dos bandas, la policía captura a Ze-Pequeno y lo conduce en un coche hasta la parte alta de la favela. Busca-Pé sigue al coche y logra fotografiar cómo la policía deja marchar al narco a cambio de una importante suma de dinero. La fotografía incriminaría a la policía evidenciando que la situación de violencia generada en los suburbios es en parte responsabilidad de una clase política insensible ante los problemas de las clases menos favorecidas. Pero Busca-Pé decide no publicar esas imágenes por miedo a represalias policíales. Sí publicará, en cambio, la fotografía más impactante y menos comprometida del cadáver ensangrentado de Ze-Pequeno, finalmente asesinado por los «raterillos» que antes trabajaban para él. Aquí aparece el componente ético que subyace a la decisión de publicar una imagen en un medio de comunicación que tiene un importante impacto social y que al mismo tiempo puede generar importantes beneficios económicos.

La página impresa de los periódicos y revistas ha sido uno de los ámbitos discursivos que han atribuido a la fotografía un inapelable valor de verdad. El fotoreporterero se jugará la vida para conseguir una imagen que contiene un enorme potencial comunicativo, que informa de un hecho del que el autor ha sido testigo directo y en el que se supone no ha habido intervención alguna por su parte<sup>11</sup>. El distanciamiento del fotógrafo con respecto a los acontecimientos de los que da testimonio y el riesgo que corre para mostrarnos lo que de otra manera no podríamos ver otorgan a esas imágenes un verismo punzante, crudo e incontestable. Sin embargo, una vez más, sabemos que el mensaje que contienen está sujeto al contexto en el que las fo-

---

ndrean a los foráneos, que se enteraban por los noticiarios. Las ediciones se agotaban desde muy temprano. En la favela, cada vez más personas seguían los telediarios y los programas monográficos sobre el tema. Aparte de alimentar la vanidad de los maleantes, cuyo prestigio aumentaba al mismo ritmo que su fama y el terror que suscitaban, toda esta propaganda también resultó ser una rica fuente de información. Gracias a los medios de comunicación, los maleantes estaban al tanto de los avances de las investigaciones policiales, lo que les permitía idear nuevas formas de enfrentamiento. Constituían el mejor termómetro para calibrar el alcance de las pesquisas policiales y periodísticas». Paolo Lins, *Ciudad de Dios*, Barcelona, Tusquets, 1993, pp. 326-327.

<sup>11</sup> Eugene W. Smith, «Fotoperiodismo», en Joan Fontcuberta (ed.), *Estética fotográfica*, Barcelona, Gustavo Gili, 2003, p. 211: «La mayoría de los reportajes fotográficos requieren una cierta cantidad de planteamiento, de adaptación y de *dirección de escena*, para lograr una coherencia gráfica y editorial. Aquí el fotoperiodista puede sacar a relucir su aspecto más creativo. Cuando ello se hace para lograr una mejor traducción del espíritu de actualidad, entonces es completamente ético. Si los cambios se convierten en una perversión de la realidad con el único propósito de producir una fotografía más dramática o más comercial, el fotógrafo se ha permitido una licencia artística que no debería darse. Éste es un tipo de falseamiento muy común».

tografías circulan y adquieren significado. Las imágenes pueden no significar nada por sí solas, su lectura puede resultar equívoca, hermética e incluso indecifráble. El pie de foto, los códigos representacionales a los que se ajusta o el hecho de aparecer en un medio que tiene como objetivo principal informar y proveer de noticias a los ciudadanos son elementos claves a la hora de interpretar la imagen. Como explica Margarita Lledó, «el foto-reportaje es, por excelencia, el género confeccionado para garantizar la credibilidad y a través del que se declara el respeto editorial por la fotografía que dejará de siluetearse, de usarse como decoración o como elemento compositivo, introduciendo la secuencia firmada, el relato en imágenes con un autor que le otorga respetabilidad, es decir, que la hace reconocible como elemento sustantivo sólo por el hecho de aumentar su tamaño y su paginación»<sup>12</sup>. La fotografía abandona en este punto su cualidad objetual y se convierte en una imagen-impresa, foto de papel que es consumida por una gran cantidad de lectores y que tiene escasas horas de vida (las que van desde que el periódico es distribuido hasta que es desechado diariamente tras su lectura). Gracias a ella un elevado número de ciudadanos tienen acceso a una información pretendidamente objetiva sobre la que se construyen corrientes de opinión y tendencias electorales dirigidas en todo momento por los lobbies políticos, mediáticos y económicos que regulan el incesante flujo de noticias.

### **Tortura y democracia. El panóptico contra sí mismo**

El 28 de abril del 2004 el programa *60 Minutes* de la cadena de televisión CBS da a conocer un conjunto de imágenes de las torturas que policías militares estadounidenses habían practicado en la prisión iraquí de Abu Ghraib. Las fotografías fueron tomadas por el sargento Ivan Frederick II a finales del año 2003 con el consentimiento de los torturadores, que posan desvergonzados al lado de sus víctimas. De hecho, el sargento Frederick participó también en las torturas siendo el militar de más alto rango de los siete acusados por aquellos hechos. Las imágenes fueron emitidas en programas e informativos de todo el mundo, ocuparon la primera página de los periódicos y a día de hoy siguen circulando por Internet.

Para muchas aquellas imágenes evidencian algo que parece obvio: que la tortura ha sido una práctica habitual entre militares y agentes de los servicios secretos estadounidenses en la cruzada contra el terrorismo iniciada tras los atentados del 11-S. Todo, también la tortura, queda justificado en nombre de los ideales de democracia y libertad que deben ser exportados e implantados alrededor del mundo. Paradójicamente, estas fotografías, que dan testimonio de un flagrante atentado contra los derechos humanos, han servido para legitimar la actuación de la Administración estadounidense.

<sup>12</sup> Margarita Lledó, *Documentalismo fotográfico*, Madrid, Cátedra, 1998, p. 72.

Las fotos fueron utilizadas para localizar, identificar y condenar a unos pocos militares que serían considerados elementos corruptos dentro del respetable ejército norteamericano. En cierto modo, las torturas de estos policías militares se hicieron pasar por un caso excepcional que una vez descubierto iba a ser convenientemente castigado. Y eso pese a que en varias ocasiones cargos políticos de la administración Bush como Dick Cheney y Donald Rumsfeld, los entonces vicepresidente y secretario de defensa, habían hecho declaraciones en las que no sólo no condenaban la práctica de la tortura (calificada como «simples abusos» o «técnicas agresivas de interrogación») sino que llegaban a justificarla de manera más o menos explícita como un mal menor en un contexto de guerra contra el terrorismo internacional. A ese fin habría contribuido diversos medios de comunicación, productos cinematográficos y series televisivas que presentaban la tortura como una práctica moral, patriótica y democrática, insensibilizando así a la opinión pública ante la barbarie que supone privar a un ser humano de sus derechos fundamentales<sup>13</sup>.

Nos encontramos nuevamente ante los problemas derivados de esa multiplicidad de sentidos que encierra la imagen en función de sus usos y contextos. El militar que realizó las tomas con su pequeña cámara digital pretendía inmortalizar unas acciones de las que él y sus compañeros parecían estar orgullosos sin reparar en que su difusión les podía llevar a la cárcel. Los medios de comunicación explotaron la dimensión más impactante (y comercializable) de las imágenes, que en ningún momento consiguieron producir un movimiento de repulsa suficientemente amplio ni hacia la tortura en particular ni hacia la política exterior estadounidense en general.



La soldado Lynndie England en la cárcel de Abu Ghraib

<sup>13</sup> Anthony Downey, «En los límites de la imagen: la tortura y su representación en la cultura popular», *Brumaria* n.º 14, 2009.

Llegados a este punto debemos cuestionar la posibilidad de representar la realidad indescriptiblemente atroz, cruel e inhumana de la tortura. ¿Cómo representar lo irrepresentable?, ¿qué impacto tienen en nosotros esas imágenes?, ¿en qué medida nos permiten tomar consciencia y responsabilizarnos de la situación?<sup>14</sup> En la actual iconosfera mediática, las imágenes han llegado a ocultar aquello que representan. Estas fotografías nos repugnan, pero ¿podemos comprender a través de ellas el dolor, la humillación, la barbarie de las torturas que documentan? Teniendo en cuenta la actitud del Gobierno estadounidense, su negativa a aceptar que sus tropas infligen torturas a detenidos en su batalla por nuestra democracia, ¿consiguen representar estas imágenes la tortura?, ¿puede un occidental medio leer lo que se esconde tras su superficie?, ¿o tan sólo reconoce una divertida e inofensiva imagen similar a las de las novatadas universitarias de tinte pornográfico ante las que está ya insensibilizado?

Como explicaba con su habitual lucidez Susan Sontag, «las fotografías que hicieron los soldados estadounidenses en Abu Ghraib reflejan un cambio en el uso que se hace de las imágenes: menos objeto de conservación que mensajes que han de circular, difundirse. La mayoría de los soldados poseen una cámara digital. Si antaño fotografiar la guerra era terreno de los periodistas gráficos, en la actualidad los soldados mismos son todos fotógrafos —registan su guerra, su esparcimiento, sus observaciones sobre lo que les parece pintoresco, sus atrocidades—, se intercambian imágenes y las envían por correo electrónico a todo el mundo»<sup>15</sup>. Los militares que tomaron las fotografías en Abu Ghraib recogían unos hechos que les resultaban divertidos, en absoluto condenables. De hecho, estaban llevando a cabo una acción moralmente justificada por la consecución de un fin muy concreto: la implantación de unos ideales democráticos en un Estado enemigo, en el seno de una civilización inferior.

El autor de la foto ya no es un fotógrafo. No es el dominador de una técnica compleja que hizo las fotografías de los *communards* (con quienes probablemente compartía unos ideales libertarios) ni el comprometido fotoperiodista que denuncia una situación de violencia tratando de provocar una presión social y la consiguiente reacción de las autoridades políticas. Todos somos fotógrafos, productores irreflexivos e irresponsables de imágenes destinadas a circular en un nuevo espacio público y, en apariencia, democrático: la web 2.0. La democratización (léase socialización) de la tecnología fotográfica, la comercialización de cámaras digitales y dispositi-

<sup>14</sup> *Ibíd.*, pp. 44-45.

<sup>15</sup> Susan Sontag, «Reflexiones sobre las fotos de torturas a los presos de la cárcel de Abu Ghraib en Irak», en [http://www.robertexto.com/archivo1/torturas\\_sontag.htm](http://www.robertexto.com/archivo1/torturas_sontag.htm) (última consulta 21.09.09).

vos informáticos de fácil manejo, ha puesto al alcance de cualquier usuario los elementos técnicos necesarios para producir, manipular y difundir imágenes a través de Internet.

Los soldados de Abu Ghraib eran totalmente conscientes de que esas fotos iban a circular por la red. Serían inyectadas en un flujo incontrolable de imágenes.

Hoy más que nunca, la fotografía es un medio ubicuo de control, un gran ojo que todo lo ve, un nuevo panóptico en el que todo queda registrado, todo deviene imagen. Imagen numérica, imagen de síntesis, imagen líquida que todo lo impregna hasta disolverse en una realidad hiperestetizada y simulcral.

Por ello tal vez tenga razón Joana Hurtado cuando nos advierte de que «si la imagen está en todas partes es que no está en ningún sitio»<sup>16</sup>. La velocidad a la que circulan las imágenes ha acabado con su materialidad. Éstas ya no serán archivadas como pruebas y, pese haber ocupado la primera plana de los periódicos, desbordan el ámbito discursivo de la página impresa. Su territorio es el ciberespacio, esa «alucinación consensual» capaz de generar realidades paralelas donde es imposible establecer una distancia y, por lo tanto, una relación entre la imagen y su referente.



El ciudadano iraquí Abdou Hussain Saad Faleh, torturado en Abu Ghraib

Desgraciadamente, la enorme facilidad con que un usuario con unos mínimos conocimientos informáticos puede fabricar una imagen de apariencia fotográfica (química, analógica) sin que ésta tenga un referente en la realidad no parece haber provocado una mayor y generalizada desconfianza (al menos de momento) hacia la fotografía entendida como prueba de verdad. Lo cual debe hacernos pensar, en una línea que enlaza con las investigaciones de John Tagg, en cómo la fotografía adquiere su probidad en los

<sup>16</sup> Joana Hurtado, «Sísifo entre nosotros», en Joana Hurtado (ed.), *La ubicuidad de la imagen*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2009, p. 87.

contextos en que es empleada con la ayuda de los medios e instituciones que se sirven de su supuesto poder de constatación.

Si la fotografía, tal y como sostiene Batchen<sup>17</sup>, nace de un *deseo* de representar que recorre la historia del hombre desde las cavernas pasando por el mito pliniano de la doncella corintia hasta la actualidad digital, la fotografía «dejará de ser un elemento dominante de la vida moderna sólo cuando el deseo de fotografías y la particular organización de saberes e inversiones que el deseo representa, se incluya en una nueva forma cultural y social»<sup>18</sup>. Fotografía como elemento dominante y de dominación. Elemento clave en los engranajes de los aparatos de vigilancia, coerción y manipulación de nuestras sociedades. Pese a la supuesta democratización de los medios de producción y difusión de imágenes y la consecuente pérdida de confianza hacia su capacidad para reproducir la realidad, quienes (los medios e instituciones que) detentan el poder para significar las imágenes siguen y seguirán controlando la construcción (y constricción) de nuestra realidad. Sólo la modificación de los órdenes institucionales y de las significaciones sociales de las imágenes podría liberarlas del insoportable *peso de la representación*.

---

<sup>17</sup> Geoffrey Batchen, *Arder en deseos. La concepción de la fotografía*, Barcelona, Gustavo Gili, 2004.

<sup>18</sup> Geoffrey Batchen, «Ectoplasma. La fotografía en la era digital», en Jorge Ribalta (ed.), *Efecto real. Debates posmodernos sobre fotografía*, Barcelona, Gustavo Gili, 2004, p. 329.

## EL IDEAL DE ESTADO Y LA JUSTICIA EN SCHMITT Y ARENDT<sup>1</sup>

### *The ideal of State and Justice in Schmitt and Arendt*

Gabriel Alexander Solórzano<sup>2</sup>

**RESUMEN:** El artículo presenta dos puntos de vista de la Teoría política contemporánea referidos al tema de la justicia y el Estado, el Estatalismo Absoluto de Karl Schmitt y su teoría ortodoxa referida al conflicto. En Hannah Arendt se acude al direccionamiento de lo político desde el consenso comunitario y a la política como acción pública. El dilema político de la justicia en nuestro tiempo hunde sus raíces en la tradición política clásica antigua y moderna pero se agudiza debido a las férreas convicciones ideológicas del uso del poder, el manejo de lo político su instrumentalización.

En tal sentido, la justicia en el Estado tiene las características aportadas por la política y el nivel de comprensión social consensual o conflictiva que en él se presente.

**Palabras clave:** Estado, Justicia, Poder, Teoría política.

**ABSTRACT:** This paper presents two views of the contemporary political theory relating to the theme of justice and the State, Absolute Estatalismo Karl Schmitt and his theory Orthodox referring to the conflict. In Hannah Arendt came to be addressing the political consensus from the community and politics as public action. The political dilemma of justice in our times is rooted in the classical tradition policy ancient and modern but is exacerbated because of the railways ideological conviction of the use of power, the handling of their political instrumentalization. The justice in the State has the features provided by the policy and level of social consensus or understanding that it troubled present.

**Key Words:** State, Justice, Power, Political theory.

**Fecha de recepción:** 16-IV-2009

**Fecha de aceptación:** 8-IX-2009

---

<sup>1</sup> El siguiente acápite hace parte de la Investigación sobre Justicia en la Teoría política Contemporánea. C992-2006 del Instituto de Doctrina Social de la Iglesia Universidad pontificia Bolivariana.

<sup>2</sup> Licenciado en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

*El Estado...es una sociedad abierta,  
que rige sobre un territorio en que  
su poder protege la ley y la hace*

Hannah Arendt. *Ensayos de comprensión*. 1930-1954

*El liberalismo trata de convertir al Estado en un «compromiso»,  
y sus instituciones en «válvulas» (...)*

*Lo que éste liberalismo deja en pie del Estado  
y de la política es únicamente el cometido de garantizar  
las condiciones de la libertad y de apartar cuanto  
pueda estorbarla*

Karl Schmitt. *El concepto de lo político*

## I. Introducción

Después de la aparición de *Una Teoría de la Justicia* de Rawls y de su consecuente búsqueda de la justicia social, la teoría tenía como finalidad alcanzar principios de justicia distributiva que soportaran los fundamentos para la construcción de las instituciones sociales en la democracia liberal y a su vez fortalecieran la comprensión de la justicia como equidad en un marcado acento a la *utopía realista* de igualdad liberal. A continuación veremos dos puntos de vista políticos de justicia que representan el debate contemporáneo en torno al establecimiento de la condición social humana y la búsqueda de la justicia social desde la óptica de Karl Schmitt y Hannah Arendt. Estas dos visiones se elaboran desde dos perspectivas diferentes, una desde la línea Hobesiana, la de Schmitt, la otra desde el talante aristotélico de la comprensión de la sociedad y su beneficio de la comunidad política, que la aproxima a la noción del comunitarismo contemporáneo esbozado desde el punto de partida de Walzer. Ambas perspectivas de entender el poder político y la justicia social en el siglo XX, que nos ayuden a direccionar este asunto desde el ámbito de lo estatal y de las acciones públicas, recurriendo a las tesis de Karl Schmitt y Hannah Arendt, respectivamente.

## II. La justicia desde la perspectiva de Karl Schmitt y Hannah Arendt: el Estado en medio del conflicto y la acción pública

Karl Schmitt, ofrece una de las posiciones más ortodoxas en el campo de la teoría política contemporánea, ha servido de línea de debate para identificar la real existencia del conflicto político. Según este autor, el poder político debe estar asociado a la acción de un Estado fuerte capaz del control y la protección total del ciudadano, debido a que el Estado moderno ha mostrado grandes debilidades en su función de ser protector de la convivencia social, lo que explica su reacción contra el liberalismo clásico en su teoría del Estado limitado, abogando por una reedición de un Estado fuerte capaz del control y la protección del ciudadano.

Por su parte, Arendt ha servido de fundamento para direccionar lo político en la actualidad desde el consenso y el permanente establecimiento de espacios de reconocimiento en la acción pública que permita unas verdaderas prácticas de la política. Esta pretensión marca una crítica directa a los regímenes totalitarios a los cuales identifica como expresiones de la no-política. Sus desarrollos teóricos pretenden preguntarse por un sentido de lo político lejos de la instrumentalización de la política por parte de Schmitt. Arendt propone recuperar las acciones públicas ciudadanas y la política como emancipación, construcción de lo colectivo y no mera legitimación de la dominación estatal.

Estas dos posiciones servirán para entender la política como lucha y como racionalidad discursiva mediante el consenso, al igual que para determinar cómo sobre estos dos conceptos básicos se intenta construir un concepto de poder que sea compatible con el sistema político democrático en la contemporaneidad.

## II. La soberanía del Estado y la Justicia en Karl Schmitt

El esfuerzo por establecer principios sobre el orden político y la justicia en la modernidad, llevó a la reflexión sobre el Estado y las distintas acciones o formas que partían de garantizar su conquista y preservación. Dado el supuesto que en él se materializa la soberanía, es decir, en tanto en él está legitimado el uso de los medios de coacción como condición para asegurar la construcción y mantenimiento del orden social.

El anterior argumento le sirvió a Schmitt como reflexión inicial para su teoría política: «Casi siempre lo político suele equipararse de un modo u otro con lo «estatal», o al menos se lo suele referir al Estado. Con ello el Estado se muestra como algo político, pero a su vez lo político se muestra como algo estatal, y éste es un círculo vicioso que obviamente no puede satisfacer a nadie» (SCHMITT, K., 1951: 50-50)<sup>3</sup>. Al presentar esta lógica argumentativa, estaba cambiando las estructuras y la manera clásica de concebir lo político, al materializar el poder en una clara e indivisible identidad entre Estado-sociedad.

Para Schmitt, Hobbes con el *Leviatán* rompe la manera clásica de entender que lo político y lo estatal no constituyen una unidad indisoluble, dada la separación entre Estado y libertad individual. A la vez, es también Hobbes

---

<sup>3</sup> A pesar de la consistencia, rigor y validez alcanzados por la filosofía política con relación a este asunto crucial, en la actualidad «la complejidad inherente a las sociedades modernas muestra que no existe un poder central que pueda encauzar el orden institucional en una dirección predeterminada por una decisión política». SERRANO, Enrique. *Consenso y Conflicto*. México: Interlínea. 1996. p. 8.

quien va a elaborar una teoría del Estado partiendo del realismo<sup>4</sup>, al entender que lo político deriva del conflicto. Perspectiva ésta, que cambia las premisas sobre el poder y, que autores como Schmitt, reaccionen proponiendo una nueva fundamentación identificándolo con la soberanía del Estado.

Al retomar de Hobbes el concepto de estado de naturaleza para interpretar lo político como asunto distintivo de la relación amigo-enemigo, Schmitt acentúa el carácter real del conflicto como hecho que favorece al ámbito constitutivo de lo político, más allá de una esencia normativa reguladora de los procesos sociales como lo creía el liberalismo clásico. Es así, como el conflicto se constituiría en alternativa para cambiar los referentes sobre los cuales el liberalismo había construido los ideales de una sociedad ordenada en Europa, basada en valores absolutos tales como: seguridad, racionalidad y utilidad. Valores que guiarían hacia la consecución de vida buena, donde la guerra no tuviese posibilidades por ser un asunto de la irracionalidad humana negadora de principios y derechos.

En consideración de Schmitt, la guerra tiene sentido y validez desde el orden político y en el plano de lo jurídico, es decir, la guerra adquiere carácter de político donde la figura decisionista del soberano puede entrar a intervenir de forma regulativa utilizando los medios coactivos de la fuerza si fuesen necesarios. Es interesante anotar aquí, como Schmitt eleva la condición de soberano a una instancia mayor de la que consideraba Hobbes, ya el soberano estaría por encima de cualquier consideración legal haciendo de la decisión última el *leitmotiv* del poder del Estado.

En su teoría amigo-enemigo, Schmitt no busca una esencia normativa que supere el estado de naturaleza, pues ello acabaría inevitablemente con el conflicto como fuente inagotable de la decisión humana y que posibilita una recuperación del poder a manos del soberano, que se había perdido en las pretensiones del Liberalismo. El soberano ya puede ejercer en este caso, dominio, incluso, por encima de la Constitución. Es el soberano quien go-

---

<sup>4</sup> Paradójicamente en la medievallidad se le atribuyó a Aristóteles el carácter de realismo político, pero se encuentran dos supuestos básicos enunciados de este realismo por Platón en *La república*. En primer lugar, el argumento de Trasímaco que supone el poder en manos del más fuerte y este es el gobernante: «Escucha, pues, -dijo Trasímaco- en cada Estado la justicia no es más que la utilidad del que tiene la autoridad en sus manos, y por consiguiente, del más fuerte» (Traducción de Ediciones Universales, Bogotá, 1984 p. 26, que es más apropiada para este trabajo). Y en segundo lugar, la doctrina de la «noble mentira», que parte de la clasificación social donde se ubican los gobernantes como los verdaderos guardianes a los que le corresponde el manejo de la república. Para esto último, Platón retoma el mito fenicio del guardián como guaiador del Estado. Los guardianes en este caso serían los filósofos. PLATÓN. Op. Cit., p. 53ss, y POPPER, Karl. *La sociedad Abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós, 1957. en especial los capítulos VI y VIII, *La justicia totalitaria* (p. 109-139) y *El filósofo Rey* (p. 156-172), respectivamente.

bierna y no las leyes como en el Estado democrático liberal quien ponía énfasis en la «prioridad de los derechos individuales de la libertad mediante la ficción del contrato original» (CORTÉS F. 1999:159)<sup>5</sup>.

Estas iniciativas de Schmitt, superan las iniciativas propuestas por Hobbes y configura una nueva visión realista lejos del historicismo en la manera de establecer las aristas donde se juega el poder político.

Schmitt, que admira a Hobbes lo califica como «el pensador político más grande y sistemático» (SCHMITT K. Ob cit. 96), pero no acepta su presupuesto esencial para la formación del Estado el *contrato social*, ya que, a este autor sólo le interesa del estado de naturaleza el *bellum*, es decir, la lucha y no pretende desligarse de ella, porque en la lucha se manifiesta la posibilidad real de la distinción amigo-enemigo y, por lo tanto, de lo político.

Sobre el marco anterior girará el presente apartado, no sin antes mirar, como Schmitt, llega a este tipo de conclusiones, empezando por la relación amigo-enemigo como presupuesto siempre presente en la consolidación de las reales prácticas políticas y, la alusión al Estado total, cuya máxima expresión será la soberanía y, con ello, la nueva expresión del poder.

## II. 1. La distinción amigo-enemigo

Schmitt fundamenta la esencia lo político en la distinción amigo-enemigo:

«Enemigo no es pues cualquier competidor o adversario. Tampoco es el adversario privado al que se detesta por cuestión de sentimientos o antipatía. Enemigo es sólo un conjunto de hombres que siquiera eventualmente, esto es, de acuerdo con una posibilidad real se opone *combativamente* a otro conjunto análogo. Sólo es enemigo el enemigo *público*, pues todo cuanto hace referencia a un conjunto tal de personas, o en términos más precisos a un pueblo entero, adquiere *eo ipso* carácter *público*. Enemigo es en suma *hostis*, no *inimicus* en sentido amplio; es *polemios* no *ecθρος*» (SCHMITT, K. Ob. cit. 58-59).

Dicha distinción amigo-enemigo como criterio político es una relación antagónica, manifiesta en los distintos niveles de la vida. El autor pretende mostrar con esta distinción que enemigo no es en el sentido ordinario *inimicus*, sino *hostis*, *polemios* es decir, combatiente<sup>6</sup>. Con esta teoría instaura una nueva forma de pensar lo político atribuyendo al Estado en su condición de unidad político-estatal el uso del derecho a la guerra (*ius belli*) que es la po-

<sup>5</sup> CORTÉS. Francisco. Del mito político del Leviatán a la dictadura. En : Estudios Políticos, U de A. Medellín, No. 14 (Ene.-jun.); 1999. p. 159.

<sup>6</sup> Schmitt, en nota aclaratoria haciendo alusión a *La Politeia V*, XVI, 470 de Platón encuentra una distinción entre estos dos conceptos: *polemios* y *ecθρος* a su vez relaciona *polemios* (guerra) y *stasis* (revolución, rebelión, guerra civil). Desde esta perspectiva platónica, la guerra sólo puede hacerse entre enemigos públicos, es decir, entre los griegos y los bárbaros y no entre ciudadanos de un mismo Estado. De esta negación de la guerra entre enemigos del

sibilidad real de combatir por propia decisión al enemigo sea externo o interno, «el Estado en su condición de unidad política determinante, concreta en sí una competencia aterradora: la posibilidad de declarar la guerra, y en consecuencia de disponer abiertamente de la vida de las personas» (SCHMITT, K. Ob. cit. 75).

Aquí lo político se entiende como un asunto que antecede al orden estatal, y en este sentido lo que permite distinguir lo político de las otras actividades sociales es el criterio «amigo-enemigo». Así, lo político estaría definido por el grado de intensidad del conflicto. Sólo aquellos conflictos que pueden poner en riesgo la estabilidad social adquieren el carácter de políticos. Por tanto, el conflicto es «un fenómeno insuperable del mundo, ligado a la formación y defensa de las identidades particulares» (SERRANO E, 1996: 9).

El conflicto como actividad presente, estaría definiendo constantemente lo político, de ahí que Schmitt, no acepte la existencia de una esencia del ser y de un orden universal al que sea necesario adecuarse para la solución del mismo. Cualquier presupuesto que intente suprimir el conflicto es producto de concepciones metafísicas que ven en el mundo un orden universal y necesario. Entender la política a partir de este supuesto, es intentar una «administración científica de los asuntos comunes» llevando a la intensificación del conflicto en vez de suprimirlo. Así se entendería equívocamente que «el orden social es el resultado de nuestras necesidades y que en él se encierra un principio de racionalidad; mientras que el conflicto político es la expresión de la irracionalidad» (SERRANO E, 1996: 36).

Según Schmitt, «el conflicto político no es una manifestación de la irracionalidad o imperfección del hombre, sino un dato fundamental, ante el cual los individuos se ven impulsados a desarrollar su racionalidad. Lo racional no consiste en conocer y aplicar un orden universal y necesario que suprima la lucha, sino en implantar procedimientos que permitan manejar el conflicto» (SERRANO E, 1996: 36).

Si bien, para Schmitt, entre amigos y enemigos sólo puede darse el conflicto es según él, la idea de universalismo y humanismo moral lo que más lo intensifica, «porque cada uno de los bandos en contienda tenderá a iden-

---

mismo Estado, Schmitt disiente porque el enemigo público es todo aquel conjunto que pretende combativamente en igualdad de poder enfrentar a otro conjunto análogo, lo cual significa que la guerra se da necesariamente cuando dos Estados se enfrentan y no cuando cualquier enemigo de un Estado quiera hacerla. Dentro de un Estado total esto sería absurdo pensarlo porque el soberano mediante su poder controla todo, y en esa medida no daría posibilidades para una guerra civil. Este tipo de guerras sólo se presentan en los Estados democráticos pluralistas partidarios del Liberalismo, que mediante el no cumplimiento de la Constitución, permiten que grupos al margen de la ley se levanten y formen otro Estado dentro de un territorio que no les pertenece. Idem. nota número 5.

tificar sus valores y normas con lo universal, mientras que el rival se convierte en un «enemigo absoluto» de la humanidad» (SERRANO E, 1996: 38.).

Rechazando el universalismo y aceptando que los valores son particulares, se puede regular el conflicto. De aquí deriva el paso de la guerra justa a «enemigo justo», donde si bien hay que hacer la guerra, también es posible negociar y alcanzar la paz.

Si el conflicto es un «hecho existencial básico», indica que la guerra será siempre una posibilidad latente al interior de las sociedades, lo que abre la perspectiva a la desatanización de la misma y la superación de ésta por la vía de la política.

Dice Schmitt, «La guerra no es pues en modo alguno objetivo o incluso contenido de la política, pero constituye el *presupuesto* que está dado como posibilidad real, que determina de una manera peculiar la acción y el pensamiento humano y origina así una conducta específicamente política» (SCHMITT, K. Ob. cit. 64). Es por esta justificación que la guerra sólo se puede justificar desde lo político y por lo político.

«La guerra como medio político extremo revela la posibilidad de esta distinción de amigo y enemigo que subyace a toda forma de representarse lo político, y por esta razón sólo tiene sentido mientras esta distinción tiene realmente lugar en la humanidad, o cuando menos es realmente posible» (SCHMITT, K. Ob. cit. 65). Es pues, la distinción amigo-enemigo la que posibilita la lucha real y extrema donde el existir humano adquiere una connotación política, diferente de cualquier justificación moral, económica, etc.

«La guerra dada en la distinción amigo enemigo, no tiene el calificativo de «justa», puesto que, la justicia no hace parte del concepto de guerra; la guerra justa como tal, no existe, ninguna guerra es justa porque los participantes en ella tiene cada uno su propio *Status* y cada uno de ellos, pretende aniquilar a su enemigo «también el enemigo tiene su propio *status*, no es un criminal» (SCHMITT, K. Ob. cit. 41).

Reconocer al otro como enemigo político, no como criminal es distinguirle su carácter de enemigo absoluto y como todo Estado tiene en su condición de unidad esencialmente política la atribución inherente del *ius belli*, es decir, la posibilidad de decretar quien es el enemigo, la guerra se constituye en este sentido como la mayor expresión de lo político.

La intensidad que implica este criterio se vincula a la posibilidad real del enfrentamiento armado. La guerra por lo tanto es sólo un horizonte que debe estar presente en la enemistad.

Una de las grandes creaciones europeas para la humanidad fue según Schmitt, el poder reglamentar la guerra<sup>7</sup>, lo que implica el reconocimiento

<sup>7</sup> SERRANO, Enrique. Op. Cit., p. 49.

de que el otro también tiene derechos, en tanto tiene su propia identidad, y en ese sentido, puede tanto declarar la guerra como la paz.

La posibilidad de que lo político se juegue en esta «línea de frontera» va a depender esencialmente de reconocer al enemigo como enemigo político, es decir, como otro, como enemigo «justo», como diferente, con el cual es posible acordar los términos o reglas de la guerra; «cuando se acepta que el enemigo es simplemente el otro, aquel que ha tomado una decisión con un contenido normativo distinto y no una criatura malvada que viola valores universales, se puede llegar a un compromiso (no un entendimiento) con él, que permita reglamentar el conflicto» (SCHMITT, K. Ob. cit. 38). Ahora bien, ¿quién decide frente al conflicto?: la unidad política, pero sólo si se identifica quién es el enemigo. Es decir, el soberano se constituye en el acto decisivo. Es el que posee el *ius belli* capaz de requerir de los miembros del pueblo la disponibilidad de matar y ser muertos en el enfrentamiento violento<sup>8</sup>.

El Estado resuelve el conflicto de acuerdo con sus intereses y es quien define lo político, intentando darle una salida al asunto moderno de lo político, pensado en términos del poder estatal<sup>9</sup>. Veamos, entonces, como procede este asunto crucial.

## II. 2. El Estado total

Si bien es cierto, Schmitt reconoce junto con los liberales del siglo XX que el Estado ha crecido considerablemente, no ve en ello un síntoma de fortaleza sino de debilidad, por ello acude a la noción de Estado total (GÓMEZ G. 1996: 180)<sup>10</sup>; una vez el sistema democrático parlamentario y la economía de mercado, han dejado al Estado sin la decisión última frente a los conflictos sociales y la unidad territorial.

<sup>8</sup> Desde una línea argumentativa sustancialmente diferente Rosanvallon retoma el mismo concepto de *ius belli* para explicar su noción de patriotismo cívico. Ver ROSANVALLON, P. La nueva cuestión social. Buenos Aires: Manantial, 1995.

<sup>9</sup> Schmitt, termina planteando una respuesta desde el conflicto que queda aprisionado o atrapado en una «sin salida»: la negación de la modernidad y la afirmación del contexto histórico en que tiene lugar una forma particular de garantizar el ordenamiento social como el nacionalsocialismo alemán.

<sup>10</sup> El Estado total tiene una doble consideración en Schmitt. La primera, hace alusión al Estado de bienestar en la que se da una íntima relación entre la sociedad y el Estado y cuya característica sería el monopolio de la fuerza. La segunda, refiere al Estado pluralista de partidos o Estado total por debilidad que se caracteriza por la «incapacidad para resistir los embates de los partidos y los intereses organizados, debiendo transigir, contentar a todos, otorgar subvenciones y estar al servicio de intereses contrapuestos». GÓMEZ, Germán. Homogeneidad, identidad y totalidad, En : Jueces para la Democracia. Madrid. No. 27 (nov. 1996; p. 180). No es el Estado sino únicamente un Partido el sujeto y portavoz del totalitarismo «no hay estados totalitarios, sino partidos totalitarios».

Mantener el poder de coerción por parte del Estado, es una condición necesaria pero no suficiente para tomar la decisión última en tanto la legalidad impide la eficacia en el establecimiento del orden. «Soberano es quien decide sobre el estado de excepción (...) soberano es poder supremo independiente de la legalidad y no derivado» (SCHMITT K, 1990: 11- 26)<sup>11</sup>.

Por ser el Estado de Derecho limitado para garantizar la libertad burguesa, se necesita un poder con la capacidad de definir estados de excepción y superar situaciones extraordinarias. La muerte del Leviatán y su suplantación por un concepto abstracto de soberanía, convierte al Estado en un servidor de los poderes sociales, le quita su condición de dueño de la sociedad y abre el camino no hacia la libertad sino hacia la servidumbre (SERRANO E, Ob. cit. 22)<sup>12</sup>.

Al asumir las formas históricas del contexto en el que se movía Europa en los siglos XVII y XVIII, el Liberalismo terminó privilegiando la economía por vía de la competencia y, el predominio de la democracia, por la vía de la discusión, haciendo que «Todas estas transformaciones se orientarán del modo más certero hacia el objetivo de someter el Estado y la política en parte a una moral individualista, y por esto mismo iusprivatista, y en parte a categorías económicas, despojándose de su sentido específico» (SCHMITT, K. Ob. cit. 100).

La tarea que emprende Schmitt frente a este asunto fundamental en que había caído el Estado, radica en hacer una crítica a las concepciones que se tenían históricamente frente al Liberalismo, parlamentarismo y democracia. Según él estaban equivocados. Los tres términos hacían alusión clásicamente a un mismo asunto sin importar las contradicciones internas que pudiesen tener entre sí.

El parlamentarismo al sustentarse en los principios de discusión y publicidad, no hacía más que dilatar el poder en la supuesta legitimidad que les otorgaba el pueblo en su representación, pues sólo estaban sometidos a su propia conciencia y no se hallaban sometidos a ningún tipo de mandato. Por

---

<sup>11</sup>Citado por SERRANO, Enrique, Op. Cit., p. 17. A propósito de la obra de SCHMITT. *Politische Theologie*, Berlín: Dunker & Humbolt, 1990. p. 11 –26.

<sup>12</sup> Desde Serrano, la existencia de los estados de derecho es consecuencia de las luchas contra los estados absolutistas, pero en los estados de derecho la constitución sea como acto de fundación o como sistema de leyes supremas presupone la unidad política nacional, lo cual fue una creación del anterior Estado. En el Estado absolutista el modelo de estado era el gubernativo en donde la soberanía es un poder indivisible dado a una autoridad personal quien es a la vez fuente de legalidad y de legitimidad; en cambio en el estado de derecho el modelo es el Estado legislativo en donde se da el «imperio de la ley», se presenta una división de poderes en forma de monarquía o de república parlamentaria y el problema, para Schmitt es que no queda en claro en este modelo «quien tiene el poder de tomar la ‘decisión última’». *Ibid.*, p. 22.

su parte, el Liberalismo se caracterizaba por ser individualista y con una clara tendencia a disolver los problemas verdaderamente políticos en categorías propias de la ética y la economía, reduciendo el protagonismo del Estado a una mínima expresión de su contenido. Por otro lado, la democracia era interpretada desde el ámbito liberal, llevando a Schmitt a establecer una democracia «verdadera», en las tesis expuestas por Rousseau, Marx y Lénin, en la que sea compatible con la Dictadura<sup>13</sup>. Pues una democracia de este tipo basaría su acción en la exclusión de la pluralidad y optaría por la homogeneidad para que el poder permanezca allí sin temor a su debilitamiento. «Toda democracia verdadera se apoya en que no solamente se trata igual, sino que lo desigual se trata desigualmente (...) a la democracia pertenece necesariamente en primer lugar la homogeneidad y en segundo, en caso necesario, la separación o la eliminación de lo heterogéneo» (GÓMEZ G. Ob. cit. 184)<sup>14</sup>.

La democracia en Schmitt, difiere de la apropiación que el Liberalismo hizo de tal concepto, ya que éste basó su ideología en el desarrollo de la economía y no en la voluntad política del individuo. La democracia «verdadera» está fundamentada en el *Contrato Social* de Rousseau, particularmente en la idea de la voluntad general homogenizadora del Estado, «*La volonté générale (...) es en verdad homogeneidad, es democracia consecuente*»<sup>15</sup> (GÓMEZ G. Ob cit, 18). Esta concepción de la voluntad general como homogenizadora del Estado, necesariamente debe conducir a identificar al ciudadano con el soberano para que se pueda manifestar legítimamente el poder y, conduzca igualmente a la asociación entre identidad nacional y democracia.

Con lo anterior, Schmitt intenta asegurar que dicha asociación e identidad, son perfectamente compatibles con el Estado totalitario, -cosa que el Liberalismo intentaba desligar a toda costa-: «la concepción democrática (no liberal) del Estado debe insistir sobre el axioma democrático, tantas veces aludido, de que el Estado es una unidad indivisible, y que la parte vencida en la votación no ha sido obligada y violentada realmente, sino conducida a este resultado por su propia y efectiva voluntad» (SCHMITT K, 1983: 231)<sup>16</sup>.

Según Schmitt, el Liberalismo es responsable de dividir al Estado en dos partes: Estado y sociedad. División que lo motiva a proponer el Estado total

<sup>13</sup> GÓMEZ, Germán. Op. Cit., p. 17.

<sup>14</sup> Citado por GÓMEZ, Germán, Op. Cit., p. 184, del texto «Jede wirkliche demokratie beruht darauf, dass nicht nur Gleiches gleich, sondern, mit unvermeidlicher Konsequenz, das Nicht gleiche nicht gleich behandelt wird. Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens-nötigenfalls-die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen»(prólogo a *Die geistsgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, Berlín, 1969 4 ed. pp. 13-14).

<sup>15</sup> Citado por Rafael Gómez en *Ibid.*, p. 185 del Texto *Die geistsgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, Berlín, 1969 cuarta edición pp. 18.

<sup>16</sup> SCHMITT, Carl. La Defensa de la Constitución. Madrid : Tecnos, 1983. p. 231.

como manifestación más clara de la política: «Esta transformación profundísima puede considerarse como eslabón de una evolución dialéctica que se desarrolla en tres estadios: desde el Estado absoluto de los siglos XVII y XVIII, por mediación del Estado neutro del liberal siglo XIX, hasta el Estado total que identifica Estado y Sociedad» (SCHMITT K, 1983: 137).

Es así, como las diferentes esferas de la vida humana se convierten en instancias estatales<sup>17</sup>, lo que hace que desaparezca la eventual división Estado-sociedad, «El Estado y la sociedad deben ser fundamentalmente idénticos: con ello todos los problemas sociales y económicos se convierten en problemas políticos y no cabe distinguir ya entre zonas concretas político-estatales y apolítico-sociales» (SCHMITT K, Ob cit., 136).

Frente a estas consideraciones, Schmitt propone el Estado fuerte, como agente supervisor y determinante de los asuntos económicos-sociales en el ámbito de lo político. La separación de la economía y la sociedad dentro del Estado fragmentaría el poder y en consecuencia lo político seguiría siendo un asunto dilatado en los intereses exclusivamente económico-sociales como lo pretendía hacer ver el Liberalismo. La recuperación del Estado total, significa el establecimiento de las fronteras sobre las cuales se entendería lo político y las prácticas sociales bajo un régimen autoritario.

Partiendo este autor de un axioma básico en la interpretación del Estado en cuanto que «el concepto de Estado supone el de lo político» (SCHMITT K, 1991: 49), es decir, el Estado es el *status* por antonomasia<sup>18</sup>, indica la manera como la práctica política debe tener una identidad tal en la que el soberano sea la voluntad expresa del pueblo. Es por esta razón que el Estado funciona, ya que la obediencia, el temor del ciudadano ante las leyes posibilita que el soberano legisle y no se desintegre el Estado.

El Estado schmittiano es gobernado por el soberano absoluto y no por las leyes, contrario a lo que pensaba Hobbes y Kelsen<sup>19</sup>, pues para él la legalidad pactada y el soberano no tienen un poder absoluto y limitado, sino que dicho poder estaba circunscrito a las leyes naturales y al derecho natural.

---

<sup>17</sup> Para Matthias Kauffmann, si el Estado no se encuentra *por encima* de la sociedad, sino que es considerado como una asociación o una cooperativa entre muchas ha perdido el monopolio de lo político. Al respecto Ver KAUFFMANN, Matthias. ¿Derecho sin Reglas?. Barcelona : Alfa, 1989. p. 29.

<sup>18</sup> «A Schmitt la maravilla la imagen hobbesiana del Estado como el gran monstruo, el gran hombre, la gran máquina y el Dios omnipotente ante el cual los individuos trémulos se reúnen para invocar su protección y seguridad» CORTÉS, Francisco. Op. Cit., p. 165.

<sup>19</sup> Hans Kelsen apunta a que el Estado es y sólo es un ordenamiento jurídico y coactivo, cuya existencia es por consiguiente normativa. El fin del Estado es convertir, entonces, el poder en derecho. «El poder del Estado no es otra cosa que la efectividad de un orden jurídico (...) Todo Estado está necesariamente fundado sobre el derecho si se entiende por esto que es un

Desde esta perspectiva el soberano de Schmitt que tiene poder omnipotente, se escapa de cualquier marco de normatividad legal convirtiéndose en un dictador ya que él es quien dicta las leyes. Esto hace suponer desde Schmitt, que el pueblo no está en capacidad de formar por sí mismo una voluntad unitaria requiriendo de un intérprete de su propia voluntad. Necesita pues un soberano que imponga su decisión en situaciones excepcionales. Con este sofisma no recurre al pacto social hobbesiano como fundamento del Estado, por tal motivo se aleja de la política estatal de Hobbes «el Estado en Hobbes tiene, por su propia constitución, el sentido de una dictadura ya que habiendo surgido *el bellum omnium contra omnes*, tiene el fin de impedir permanentemente esta guerra que volvería a estallar inmediatamente si los hombres se viesan libres de la presión del Estado» (SCHMITT K. 1985: 54)<sup>20</sup>.

Es claro ver como este autor es su apreciación sobre las funciones del Estado, reduce la capacidad de la sociedad en la participación política, al negarle el principio de resistencia al que Locke había impulsado como mecanismo político en la modernidad frente al exceso de poder por parte de los gobernantes y no terminara su mandato en un ejercicio despótico<sup>21</sup>.

Esta conclusión a la que hemos llegado finalmente constituye la génesis de los Estados totalitarios, ya que en ellos no se acepta la pluralidad y el consenso ciudadano entorno a participar de sus decisiones políticas en el campo de lo público. La decisión última del soberano por encima del pueblo y la Constitución, es una muestra de los excesos de poder al cual se vio sometido el pueblo alemán en su momento, viéndose lesionados los derechos fundamentales de la persona humana en nombre de la homogeneidad.

La manera como Schmitt llega a concebir el poder político, lleva a múltiples reacciones en el campo de la ética y teoría política contemporánea, siendo Hannah Arendt, una de las más críticas de su sistema y en cuyos aportes intenta rescatar la verdadera práctica política, que en su consideración, fue desvirtuada al sustraerse el individuo de la actividad pública y someterlo a lo más extremo del régimen totalitario.

Esta respuesta de Arendt, a lo que constituye la expresión de la no-política, es de lo que nos ocuparemos en el siguiente acápite.

---

orden jurídico. Un Estado que no fuera o que aún no hubiera llegado a ser un orden jurídico, no existe, ya que un Estado no puede ser otra cosa que un orden jurídico. KELSEN, Hans. La Teoría Pura del Derecho. Buenos Aires : Eudeba, 1967. pp. 195-196.

<sup>20</sup> SCHMITT, Carl. La Dictadura. Madrid : Alianza, 1985, pp. 54.

<sup>21</sup> SCHMITT, Carl. Legalidad y legitimidad. Madrid : Aguilar, 1971, especialmente el capítulo II, *El Sistema de legalidad del Estado legislativo y parlamentario*, pp. 40-59.

### III. El Estado y la Justicia en Hannah Arendt

Hannah Arendt es aquella pensadora de lo político que elabora su doctrina partiendo al igual que Hobbes y Schmitt desde la perspectiva realista de la sociedad, es decir, elabora su propuesta a partir de claves interpretativas como: el poder, la acción, la violencia, etc. Temas que impactan tanto a propios y extraños del asunto político. Aunque parta de estos presupuestos, su obra es difícil de referenciar con alguna escuela o corriente del pensamiento político; a Arendt le interesa la singularidad y la novedad que muestra el accionar y el pensar del hombre; desde esta perspectiva, su doctrina se le puede enmarcar dentro de la fenomenología y en especial dentro de la fenomenología existencial de lo político.

El recóndito interés por la política como continua búsqueda de la libertad, le surge a raíz de lo sucedido en su natal Alemania en 1933 cuando asume el poder el partido Nacional Socialista y con él, el régimen del terror que prácticamente exterminó millones de Judíos, demostrando la posibilidad que existe en el hombre de hacer todo lo que él pueda; Arendt de ascendencia judía, tubo que huir por aquel mismo año de Alemania y refugiarse en París, lugar donde trató al máximo de proteger a los refugiados judíos. Siendo fiel a su origen judío, no obstante, guardó especial interés por la política como fundamento de la búsqueda de la libertad.

Arendt era consciente que el destino de la humanidad es la política, no como Schmitt que pretendía mediante su distinción amigo-enemigo fundamentar lo político como espacio de lucha, en la cuál el poder del soberano – dictador- homogeneiza a los ciudadanos mediante el control total de todas las dependencias del Estado, sino como fenómeno donde el pluralismo compatible con la democracia participativa genera espacios de libertad.

No obstante, Arendt era consciente de que en una sociedad pluralista, los conflictos presentan mayor agudeza «Arendt destaca que la política remite, en primer lugar, al problema de la condición de las acciones, en la indispensable definición de los fines colectivos. Por tato, el criterio que distingue a lo político debe buscarse en las condiciones que posibilitan la coordinación de los actores»<sup>22</sup>, lo político remite al consenso público legitimador del uso del derecho y de la ley, pero no se quiere decir con esto que Arendt intente una nueva forma de contrato social a la manera hobbesiana o roussoniana, al contrario, ella no es partícipe de esta conceptualización de la naturaleza humana, ya que ambos le atribuyen un contenido de valor absoluto, sea tanto de maldad en Hobbes como de bondad en Rousseau, al relacionarlo con el campo de lo político. Debido a que ambas distinciones conducen inexorablemente al conflicto reflejado en el uso legitimado de la

<sup>22</sup> SERRANO, Enrique. Op. Cit., p. 11.

violencia. Ni mucho menos acepta la derivación extrema del pensamiento hobbesiano manifestado en la teoría de Schmitt, que ubica al hombre como un ser malvado y peligroso, sino que ella entiende al hombre desde la idea de la condición humana para desarrollar su teoría política.

A Hannah Arendt le interesa poco buscar una definición exhaustiva de lo político, sino que intenta reconstruir las causas fundamentales de la condición humana posibilitantes de la política, es decir, las determinaciones necesarias y posibles de la acción política.

En su análisis histórico de la política Arendt enfatiza en la pérdida de sentido que la condición humana<sup>23</sup> se ha visto sometida, concluyendo su examen histórico en el totalitarismo que centró su orientación en la relación identitaria de poder y violencia, poder y dominación negando la libertad humana.

El hombre portador de la libertad es en esencia el ser político, puesto que tiene la facultad para la acción donde encuentra sentido a su existencia<sup>24</sup>. Para Arendt la acción y la palabra<sup>25</sup>; son elementos posibilitantes de la vida pública, con la palabra se construye el mundo y la historia; y la acción es la facultad donde se apoya la libertad humana, nombrar bajo la libertad hace posible un «espacio de aparición»<sup>26</sup> en el cual es necesario mantener límites a los procesos económicos como el mercado, para mantener lo político en la esfera pública; esta tesis está sustentada por una profunda crítica a Schmitt, quien creía que la economía había desplazado al Estado y por eso debería ser controlado, Arendt también manifiesta la necesaria regulación del mercado en aras de mantener la unidad del Estado.

Arendt no pretende acabar con la economía de mercados, simplemente es participe de la regulación de los mismos, porque según esta autora, en el mercado es donde la esfera de lo público se manifiesta de manera más patente, debido a que en ella, el individuo accede a sus preferencias y desarrolla su libertad, «ésta se concibe como una actividad que permite a cada individuo, mediante sus acciones y discursos, presentarse ante los otros como su-

---

<sup>23</sup> En su obra *La Condición Humana* Arendt, elabora los elementos centrales de su teoría, distinguiendo la vida activa de la vida contemplativa, así como el análisis de las causas que motivaron la pérdida de la estima por la política. Al respecto ARENDT, Hannah. *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós. 1993.

<sup>24</sup> Según esta consideración para Hannah Arendt el hombre privado de lo público es como si no existiera «el hombre privado no aparece y por lo tanto es como si no existiera» *Ibid.*, p. 84.

<sup>25</sup> «Es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en un sentido no biológico» ARENDT, Hannah. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós 1997, p.18.

<sup>26</sup> El espacio de aparición es un espacio de igualdad, libertad, pluralidad y sobre todo de poder, no entendido este último como soberanía o dominación, sino como poder de grupo de los hombres reunidos.

«jeto que posee una identidad propia, que debe ser reconocida por ellos» (SERRANO E, Ob cit. 83) a partir de esta perspectiva lo político se encuentra de forma perenne en el ámbito de lo público, es decir, en *el espacio de aparición* donde el hombre desarrolla su libertad.

Debido al reconocimiento de la propia individualidad el hombre se sostiene en el pluralismo social como fuente de desarrollo de lo político en la esfera pública, «Esta resistencia a favor de la pluralidad de los individuos queda patente en el análisis de los métodos empleados por el totalitarismo una vez que ha alcanzado el poder: imponer la más absoluta identidad, reduciendo la singularidad a la mera pertenencia a la especie humana» (VALLESPIN F, 1995: 159)<sup>27</sup>. En el fondo Arendt pretende mediante el reconocimiento del otro en su pluralidad, reconstruir los principios básicos de la tradición republicana que se fundamenta en la participación ciudadana como soporte de la práctica política, mostrando que el pluralismo y el republicanismo son compatibles.

Si para Schmitt la democracia es compatible con la dictadura, debido a que la homogeneidad de los ciudadanos se ve representada en la figura del soberano y en el deseo que los individuos tienen de establecer su identidad con la nación, porque la voluntad del pueblo se ve expresada en su soberano. Para Arendt el totalitarismo representa una visión idealizada de la política alejada de la experiencia humana<sup>28</sup>. No obstante, Arendt apela a una política normatizada en pro de encontrar un sistema alternativo que dirija la acción política sin recurrir a extremos. Uno de estos extremos es el uso de la violencia por parte del Estado, ya que, él puede legitimar tal práctica. Arendt es partícipe de la idea de que el conflicto refleja una característica de lo político, más no es el conflicto por sí solo el que define la práctica política, sino la forma en que este se muestra; debido a la pluralidad individual se hace tensionante mantener de forma unívoca el orden social «... Arendt no sostiene que el conflicto sea ajeno a la «auténtica» política, sino que no es en sí mismo, lo que define la práctica política, sino la forma que ésta se manifiesta» (VALLESPIN F, Ob cit. 85).

No obstante, a Arendt no le interesa hacer una definición exhaustiva de lo político, sino instituir las causas fundamentales de la condición humana

---

<sup>27</sup> «Esta resistencia a favor de la pluralidad de los individuos queda patente en el análisis de los métodos empleados por el totalitarismo una vez que ha alcanzado el poder: imponer la más absoluta identidad, reduciendo la singularidad a la mera pertenencia a la especie humana» VALLESPIN, Fernando. Historia de la Teoría Política. Madrid: Alianza, 1995. V. VI. p. 159.

<sup>28</sup> Arendt rechaza las identidades colectivas porque se fundamentan en un ethos particular evitando una diferenciación de forma universal, por ejemplo, aquellas sociedades donde por la raza, la religión o convicciones comunes se desarrolla el uso legítimo de la violencia como forma de dominio.

que posibilitan lo político, es decir, las determinaciones necesarias y posibles del poder político<sup>29</sup>.

La pregunta por la esencia del poder implica indagar por la dominación «¿Quién gobierna a quien?» es algo impersonalizado, impersonal que se ejerce continuamente; es por tal razón que para Arendt el poder siempre se manifiesta en un grupo social y no en un individuo, ya que no existe por sí sólo un poder individual sin que halla partido del consenso ciudadano. El poder lo representa la masa y no el individuo, porque, no precisa de justificaciones sino de legitimidad, tal legitimidad sólo se obtiene mediante el reconocimiento de las personas reunidas y en acción a un fin común. Cuanta más gente reconozca la autoridad, mayor es el poder de ésta.

Para Arendt, la identificación del poder con la violencia operante en los regímenes totalitarios, corresponde a dos formas opuestas, ya que el poder ejercido como violencia y dominación corresponde a instancias prepolíticas que no pueden devenir de la condición humana; según esta autora, el poder debe ubicarse en el interior del hombre, particularmente en la capacidad que él tiene para establecer relaciones con sus semejantes creando el espacio vital en el que socialmente puede desplegar sus posibilidades.

Si el poder hace parte de la esencia de todo gobierno, cuya solidez radica en el fenómeno del reconocimiento, siendo un fin en sí mismo, el uso de la violencia será siempre una manifestación instrumental del poder obtenido mediante el consenso<sup>30</sup>. El monopolio de la violencia legítima corresponde pues, no a la decisión del soberano -como lo planteaba Schmitt- sino al reconocimiento de las mayorías quienes son las que imparten la legitimidad a la decisión, cuanto más poder mayor capacidad de acción social.

En suma, el Estado que propone Arendt se fundamenta en el ámbito público de pluralidad y no en el dominio de un soberano homogeneizador de lo político; desde esta consideración, el control del Estado está regido por la figura democrática del presidente, representante de la voluntad general del

---

<sup>29</sup> Para Arendt lo político, entendido como espacio público, debe contar con la pluralidad humana y con un ordenamiento mínimo común. Es a partir del reconocimiento de la pluralidad como un espacio público puede adquirir sentido, pues la vida política sólo tiene posibilidad si cuenta con la diversidad, entendida como libertad política. La aniquilación total o parcial de este espacio, pretendido por el totalitarismo, implica la pérdida de la libertad, de la espontaneidad y de la manifestación de la individualidad humana. La negación al espacio público en el que el hombre habla y se manifiesta permanentemente suprime, igualmente, la condición de la diferencia individual, llevando al hombre irremediablemente al aislamiento y a la masa.

<sup>30</sup> Esta reticencia a favor de la pluralidad de los individuos queda patentizado en su análisis de los métodos empleados por el totalitarismo una vez que ha alcanzado el poder: imponer la más absoluta identidad, reduciendo la singularidad a la mera pertenencia a la especie humana. VALLESPIN, Fernando. Historia de la teoría política. Vol. VI. Madrid: Alianza, 1995. p. 159.

pueblo «el proyecto de Hannah Arendt («con respecto al Estado») consiste en reconstruir los principios de la tradición republicana (aquella que considera que la participación ciudadana es el valor fundamental de la práctica política) y demostrar que ésta es compatible con la pluralidad» (SERRANO E, Ob cit, p. 90)

### III. 1. La Política como Acción pública<sup>31</sup>

Arendt, establece que la conciliación entre poder y legalidad se da en las ideologías totalitarias fundamentalmente por el uso de un lenguaje científico que pretende explicarlo todo, por una ideología que es inmune a la crítica y porque todos los acontecimientos siguen la lógica organizada de las ideas. Esto es, que todo está explicado a partir de la «verdad» expuesta en su sistema teórico en el que siempre está claro el fin.

Los conceptos de justicia, armonía, legalidad estaría dado desde el momento que se respete y se siga la dirección del movimiento hacia su «fin»: «La ley de la historia o de la naturaleza», negando de entrada cualquier tipo de normatividad de la acción.

Importante es señalar, que para Arendt el totalitarismo no es una amenaza externa, sino que proviene del interior de la civilización que se definió «ilustrada» y que llevó al individuo al aislamiento de la vida política. Civilización ésta que ha pretendido negar la pluralidad utilizando los medios terroristas para conseguir los fines deseados.

Pero para la autora la política es la actividad que relaciona a los individuos con identidades propias y con acciones reconocidas. Esto es, que la política está referida a la esfera pública. El individuo aislado de la vida pública se reduce a las labores que le posibilitan sobrevivir, pero sometido a los fines y medios definidos por el poder, sin que él haya jugado ningún papel.

A diferencia, los movimientos totalitarios ofrecen a las masas la posibilidad del espacio público «sin embargo, lo público en estos movimientos ha perdido su atributo básico: la pluralidad» (SERRANO E, Ob. cit, p. 84). La única posibilidad de frenar los avances totalitarios -que siempre existe la posibilidad que resurjan- es recuperando las «virtudes públicas» que llevan a que los individuos sean verdaderos ciudadanos en cuanto sujetos activos en las decisiones políticas.

No se pretender dar a entender que Arendt por el hecho de recuperar la «virtud cívica» del ciudadano partícipe en la vida pública, desaparezca el

<sup>31</sup> «La gran importancia que tiene, para las cuestiones estrictamente políticas, el concepto de comienzo y de origen proviene del mero hecho de que la acción política, como cualquier otro tipo de acción, es siempre esencialmente el comienzo de algo nuevo; como tal es, en términos de ciencia política, la verdadera esencia de la libertad humana» ARENDT, Hannah. De la Historia a la Acción. Barcelona : Paidós, 1995. p. 43.

conflicto. Por el contrario, mientras más activa sea la participación, más pluralidad encontremos, haciendo que el conflicto político sea más rico, de ahí «la necesidad de mantener el orden social» que permita el libre desarrollo de las ideas.

La humanidad se desenvuelve en la dualidad «vida activa» «vida contemplativa», en lo cual ha dado un vuelco a la modernidad, pues en ésta, «el sujeto ya no es el que gira en torno a los objetos para contemplar la verdad, es el sujeto quien inscrito en la «Razón» le impone un orden al mundo. En este sentido, comienza una tradición teórica con Hobbes quien define una «razón de Estado», esto es, que al no existir una «verdad» que regule el nivel normativo en consenso, lo que se debe hacer es crear un poder que pueda regular el contenido de las leyes. En este sentido, la «verdad» tiene el papel de definir los medios para lograr el fin de la seguridad como objetivo de la sobrevivencia.

El proyecto de Arendt, es reconstruir la fundamentación de la tradición republicana (VALLESPIN F, Ob. cit, p. 182), haciéndola compatible con la pluralidad, pero sin retomar los conceptos metafísicos, trascendentales, que pretenden homogeneizar al pueblo en una supuesta «voluntad general», una «clase universal», una «Razón», un «Espíritu del pueblo», o incluso en una «Raza»; la tesis de la autora es «que en la práctica política no está en juego la búsqueda de una «verdad», que sea reconocida como tal por todos los sujetos, sino le da un sentido surgido de la confrontación de una diversidad de opiniones, del que se pueden desprender los fines que orientan las acciones» (SERRANO E, Ob. cit, p. 91), y concluye, que verdad y sentido no son una misma cosa, pues «la necesidad de la razón no está inspirada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del sentido»<sup>32</sup>. Así como la práctica política implica una intersubjetividad en donde se definen los fines colectivos, entonces el «sentido» implica no una «adecuación» a una realidad, sino la escogencia entre diferentes alternativas, dadas por las opiniones, dadas en la práctica política.

Al no existir un modelo humano al cual seguir, lo que queda es una serie de situaciones comunes que determinan la «condición humana»: la vida (lo biológico), la mundanidad (la productividad) y la pluralidad (la diferencia), lo que a su vez define tres dimensiones de la actividad humana: La labor para el mantenimiento de la vida.

La que es la actividad humana que produce los instrumentos para facilitar y aligerar la labor, pero a su vez cuando la fabricación se convierte en bienes sociales se supera el ciclo natural, que hace posible tanto el cambio propio de la historia como la permanencia.

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 91.

Y por último, a la pluralidad le corresponde la actividad humana de la acción, que al estar constituida tanto por la práctica como por el discurso, permite la interacción con los otros, a la vez que una identidad y el reconocimiento de ella. «Práctica, discurso y espacio público, elementos que conforman la acción, son la condición (*conditio sine qua non* y *conditio per quon*) de la vida política» (SERRANO E, Ob. cit, p. 95).

Así respectivamente, cada una de estas actividades le corresponde una categoría; a la labor la potencia, a la fabricación la violencia y a la acción el poder. La potencia es un atributo individual de la capacidad física. La violencia como prolongación de la potencia se establece en la relación entre los humanos y los objetos y en la relación entre los individuos. «La violencia entre los sujetos aparece cuando éstos no se reconocen como personas, sino que cada uno convierte al otro en un simple medio, un objeto más para conseguir sus fines particulares» (ARENDR H, 1995: 43). Y el poder es la capacidad humana no sólo para actuar, sino para concertar, en este sentido es el resultado de las acciones de grupo concertadas, pues el poder nunca es individual.

Una diferencia entre poder y violencia es que el poder siempre exige una pluralidad de individuos, mientras que la violencia puede ser ejercida por unos pocos. La extrema forma de poder es la de todos contra uno, la extrema forma de violencia es la de uno contra todos. Esto referido al exterior de un grupo, pero cuando en su interior de un grupo no existe un consenso básico que permita el ejercicio del poder, lo único que mantiene la unidad del grupo es la violencia.

La violencia y dominación son fenómenos que surgieron en la esfera privada, en parte familiar y en parte del proceso productivo, y desde este punto de vista es algo «prepolítico» que se ha extendido a la esfera pública, la diferencia está en que en la acción pública los individuos comparten los mismos derechos y deberes, allí en el espacio en donde «cada individuo mediante sus actos y palabras, se presentan ante sus pares y, gracias a ello, le es reconocido una identidad propia» ( SERRANO E, Ob. cit. 98).

Lo originario de la política no es la dominación, sino la libertad, en donde se actúa públicamente. Lo que para Serrano es una visión idealista, estética y heroica de la política, pues «Acaso la política no se encuentra ligada a la relación entre gobernantes y gobernados, así como a la dominación y violencia que en ella se producen?», pero Serrano vuelve y nos dice que esto es una posible interpretación de la tesis de la autora, pues otra posible interpretación es que ella no busque definir lo que es y ha sido la política, sino a partir de definir los determinantes de la condición humana, ver como éstos hacen posible y necesaria la acción política, por ello busca en dicha condición las fuentes de la política.

Si la libertad y la pluralidad son las determinaciones de la condición humana donde se fundamenta la política, «se quiere decir que es la inexistencia de una naturaleza o esencia del hombre lo que da lugar a esa dimensión de la vida activa» (SERRANO E, Ob. cit. 101), además agrega, que la pluralidad de la vida política no implica sólo diversidad y diferencia, sino además contingencia, en donde ésta no es un defecto sino un atributo, «la libertad implica la contingencia; se dice que un sujeto actúa libremente cuando puede elegir entre diferentes cursos de acción posibles»<sup>33</sup>. Pero además, no se asume lo contingente como algo absoluto, pues existen determinaciones biológicas incluso sociales que garantizan cierta estabilidad a las relaciones, pero aún así el orden social, no acaba con todo lo contingente, pues eso sería la ausencia de libertad; lo que a su vez hace necesario que las diferentes normatividades de la coacción física haga parte de la juridicidad, pues al tomar la posibilidad de asumir o negar una, se reafirma que lo originario de la política es la libertad mas no la violencia.

#### IV. Conclusiones

La modernidad emprendió en el ámbito de lo político, la mayor ruptura con el paradigma clásico y medieval, al ubicar al hombre en la realización de lo público en un Estado pre-social o de naturaleza que suponía la malignidad del género humano donde las leyes no existían, haciéndose necesario el establecimiento del contrato social o pacto ciudadano para mantener y reservar la seguridad y la vida de los individuos. De esta interpretación realista de lo político se desprendió en la contemporaneidad la interpretación de Carl Schmitt, para quien el estado de naturaleza como *bellum*, propicia la distinción amigo enemigo donde se manifiesta lo político, sin recurrir al contrato social, asociando el poder político con la acción de un Estado fuerte, Estado total.

El ideal de Justicia depende necesariamente de la construcción de Estado que se quiere, nuestra cultura de Estado es un reflejo de las tradiciones sociopolíticas heredadas esencialmente de la modernidad. La postura de Schmitt en lo referente al Estado como poder total homogeneizador de la libertad individual, al mantener el control total de las instancias económico sociales y al ubicarse por encima de estas, niega en el individuo la posibilidad libre del accionar público convirtiéndose en una forma despótica de gobierno injustificable desde el análisis de la teoría política hobbesiana pretendida por este autor. Idealista es también pretender que el individuo no desarrolle mediante el pacto de razón o pacto social el libre despliegue de sus derechos ciudadanos, es decir, que el hombre continúe en el *bellum* para dar sentido a lo político.

---

<sup>33</sup> Ibid., p.102.

Por su parte Hannah Arendt, elabora una crítica al Estado totalitario y a la homogeneización del individuo puesto que representa una visión idealizada de la política alejada de la experiencia humana, homogeneizante y homogeneizadora. Con respecto al Estado, deja de lado *toda* la tradición moderna (Hobbes y Rousseau, etc.) para hacer una aproximación a la polis griega como prototipo democrático donde se desarrolla con mayor claridad el libre accionar del individuo. De esta afirmación básica se desprende su postura de apoyo al Estado de la tradición republicana que se fundamenta en el ámbito público y en la participación ciudadana como valor fundamental de la práctica política, generando una autoorganización de hombres libres, en la cual, el Estado debe estar regido por la decisión del consenso y no por la decisión de un solo individuo, porque mediante el accionar de los hombres la participación ciudadana conduce necesariamente a la solución de conflictos.

### Bibliografía

- Arendt, H. (1995): *De la Historia a la Acción*. Paidós. Barcelona. España.
- Arendt, H. (1997): *¿Qué es la política?*. Paidós. Barcelona. España.
- Arendt, H. (1993): *La Condición Humana*. Paidós. Barcelona. España.
- Gómez, G. (1996): *Homogeneidad, identidad y totalidad*, En: *Jueces para la Democracia*. No. 27 Madrid. España.
- Kauffmann, M. (1989): *¿Derecho sin Reglas?* Ediciones Alfa. Barcelona. España.
- Kelsen, H. (1967): *La Teoría Pura del Derecho*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Platón. (1984): *La república*. Ediciones Universales. Bogotá. Colombia
- Popper, K. (1957): *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Rosanvallon, P. (1995): *La Nueva Cuestión Social*. Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- Schmitt, C. (1983): *La Defensa de la Constitución*. Técnos. Madrid. España.
- Schmitt, C. (1985): *La Dictadura*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Schmitt, C. (1971): *Legalidad y legitimidad*. Aguilar. Madrid. España.
- Schmitt, C. (1991): *El Concepto de lo Político*. Madrid. Alianza Editorial. España.
- Serrano, E. (1996): *Consenso y Conflicto*. Interlínea. México.
- Vallespin, F. (1995): *Historia de la Teoría Política*. Alianza Editorial. Madrid. España.



# HABERMAS Y LA BIOÉTICA

## *Habermas and the Bioethics*

Javier de la Puente Sánchez<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El filósofo alemán razona su oposición a las incipientes técnicas eugenésicas – excepto cuando éstas estén dirigidas a la solución de graves dolencias médicas- basándose entre otras razones en la hipotética constitución de dos tipos de humanidad: la genéticamente mejorada y aquella en que no se ha intervenido previamente. También acude a la dignidad esencial del hombre, cualquiera que sea su estado físico o mental.

**Palabras clave:** Habermas, Bioética, Derechos Humanos.

**ABSTRACT:** The german philosopher reason his opposition to incipient eugenics techniques –except when these are direct to the solution of serious medic illness- based on other reasons, like in the hypothetical constitution of two types of humanity: the improved genetic and those in which doesn't take part previously. Also make reference to the essential dignity of the man, any physical or mental state..

**Key words:** Habermas, Bioethics, Human Rights.

**Fecha de recepción:** 1-X-2008

**Fecha de aceptación:** 8-XI-2008

Jürgen Habermas en 1998 publicó tres artículos sobre bioética y en el 2001 volvió sobre el tema tanto en el discurso de aceptación del Premio de los libreros y editores alemanes como, sobre todo en su libro *El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal?*<sup>2</sup> en el que, como siempre, vuelve a dar respuestas complejas a un problema de actualidad, a veces abordado con demasiada simpleza. En un análisis de esta obra, un buen conocedor del pensamiento habermasiano como es Eduardo Mendieta, afirma: «Se

---

<sup>1</sup> Profesor de Instituto de Geografía e Historia. Licenciado en Filosofía por la Universidad Comillas de Madrid y en Humanidades por la Pontificia de Salamanca.

<sup>2</sup> Jürgen HABERMAS: *El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal?* Paidós. Barcelona 2002 [2001]

trata claramente de un texto político. No es un trabajo estrictamente filosófico o de teoría social. (...) Los argumentos filosóficos (...) se presentan únicamente para apoyar argumentos políticos acerca de cómo deberíamos abordar las intervenciones genéticas desde una perspectiva jurídico-política»<sup>3</sup>.

Ciertamente es un texto político, ya que la política se ocupa de la manera más adecuada de regular la vida humana y la convivencia entre los hombres, aunque con frecuencia sus fronteras con la moral, la sociología y otras disciplinas sean borrosas.

La eugenesia es, etimológicamente entendida, el arte del buen nacer, aunque Habermas la utiliza en un sentido más general, sin olvidar que «es una palabra pervertida por el uso y por connotaciones peyorativas»<sup>4</sup>. El avance en la biología ha sido tan rápido en los últimos años, que sólo recientemente se ha empezado a regular en nuestros códigos lo que afecta esta ciencia a la vida humana.

La referencia más reciente es la que hace el Tratado de la Constitución Europea, que quedó pendiente de ratificación por bastantes países de la Unión, y que es probable que se sustituya por otro texto menos ambicioso: «En el marco de la biología y la medicina se respetarán en particular: (...) b) la prohibición de las prácticas eugenésicas, en particular las que tienen como finalidad la selección de personas; c) la prohibición de que el cuerpo humano o partes del mismo en cuanto tales se conviertan en objeto de lucro; d) la prohibición de la clonación reproductora de seres humanos»<sup>5</sup>. A este artículo no le afecta la suspensión de la tramitación del Tratado en su conjunto, ya que pertenece a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión, que ya pertenecía al conjunto del Acervo Comunitario y es de obligado respeto en el conjunto de los ya 27 miembros de la Unión Europea. Comentando este texto, Habermas recordaba que es algo a lo que los europeos se vinculaban normativamente con anterioridad y que «la Carta va más allá de esta visión limitada de defensa de las cuatro libertades»<sup>6</sup>. Hemos de recordar que estas libertades básicas para todos los europeos eran de corte económico y se limitaban a proteger la libre circulación de personas, servicios (es decir, personas en cuanto trabajadores), mercancías y capitales.

<sup>3</sup> Eduardo MENDIETA: *El debate sobre el futuro de la especie humana: Habermas critica la eugenesia liberal*. ISEGORÍA, N° 27, Madrid, diciembre 2002, p. 94

<sup>4</sup> Victoria CAMPS: *¿Qué hay de malo en la eugenesia?* En ISEGORÍA, n° 27, Diciembre 2002. Madrid, p. 56

<sup>5</sup> TRATADO POR EL QUE SE ESTABLECE UNA CONSTITUCIÓN PARA EUROPA, Parte II, Título I, art. II - 63

<sup>6</sup> Jürgen HABERMAS: *Por qué Europa necesita una Constitución* en *New Left Review*, n° 11, nov.-dic. 2001. AKAL, Madrid p. 20

La crítica de Habermas hacia la eugenesia –entendiendo por tal, tanto la selección de embriones como, sobre todo la *mejora* de la carga genética de los mismos- no la deriva de una defensa esencialista del hombre en las primeras fases de su desarrollo, ni por prejuicios de tinte ecologista contra lo *antinatural*: «No se trata (...) de una afectación cultural contra los laudables avances del conocimiento científico sino únicamente de si (...) la puesta en práctica de estas conquistas afecta a nuestra autocomprensión de seres que actúan de forma responsable»<sup>7</sup>.

Dedica poco espacio al asunto –todavía en sus inicios- de la clonación, pero no trae a su crítica argumentos ya manidos como los de rechazarla por verla como realización de un henchido narcisismo, o por el peligro de copiar a dictadores nefastos del pasado o del presente.

Los que quieren quitar transcendencia a esta técnica remarcan el mucho mayor peso del ambiente frente a la genética en la formación de la personalidad. Habermas no lo hace y dice que la diferencia entre el genoma humano de una persona *normal* y una clonada «radica en la comprensión moral que varía cuando la persona afectada le *atribuye* la decisión sobre los fundamentos naturales de su propio desarrollo a otra persona, al encontrar en la imagen de sus predisposiciones una *intención* ajena»<sup>8</sup>.

Aquí estaría el núcleo del pensamiento de Habermas en este delicado asunto: no es gratuito que casi todos sintamos un escalofrío al oír hablar de *manipulación* genética. Esta palabra en cursiva sólo la utilizamos en tres ocasiones: al describir el trabajo sobre un objeto con las manos, para designar algo que está falsificado de algún modo y para *utilizar* a otras personas como medios por encima de su voluntad, engañándolas. Con la eugenesia se haría un poco de todo ello. En todo caso se trataría a un ser humano en potencia como algo más que como alguien (o como algo con capacidad de ser alguien si no lo impedimos y cortamos sus posibilidades futuras de relación).

Afirma el autor alemán que no solamente la fe religiosa, sino también el ya secular pensamiento moderno, partían del presupuesto de la imposibilidad de programación intencionada del neonato, lo que permitía asumir con responsabilidad la propia biografía, pero hoy ya no es así: «tan pronto los adultos contemplasen un día la admirable dotación genética de su descendencia como un producto moldeable para el que elaborar un diseño acorde a su parecer, ejercerían sobre sus criaturas *manipuladas genéticamente*

<sup>7</sup> Jürgen HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p. 24

<sup>8</sup> Jürgen HABERMAS: *La persona clonada no sería un asunto de derecho civil analizable en términos de daños y perjuicios*. Artículo incluido en: Jürgen HABERMAS.: *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Paidós, Barcelona, 2000 [1998] p. 216

una forma de disposición que afectaría a los fundamentos somáticos de la autorrelación espontánea y de la libertad ética de otra persona»<sup>9</sup>.

Habermas reconoce que ya no son tajantes las fronteras entre la prevención del nacimiento de un niño gravemente enfermo y la *mejora* genética. El primer caso, a través del diagnóstico prenatal, se ha hecho habitual –a partir de cierta edad de la madre- en el mundo desarrollado.

Es obvio que un diagnóstico que indique, por ejemplo, el síndrome de Down, suele conducir al aborto, con lo que estaríamos ya ante una selección de la especie, pero el autor no entra en este asunto. Lo que le da miedo es que alcancen también fuerza normativa los *faits accomplis* posibles de la mejora genética al haber desvalorizado ya, por la fuerza de los hechos, el valor de la vida humana en su inicio. Aquí hace referencia tanto al aborto ya admitido como al uso del DIU que, aun considerado como anticonceptivo, en realidad impide la anidación del óvulo fecundado. Los partidarios de la investigación sin límites piensan que, ante estos hechos, ya se cruzó el Rubicón hace tiempo y no sería realista pretender poner nuevas barreras.

Hemos recordar aquí desde dónde se habla. Jürgen Habermas es alemán. La experiencia del Nacionalsocialismo todavía marca a su país y en ciertos asuntos le impone unas cautelas que otro que no haya experimentado en sí mismo (y en casi todo el resto del Continente) a qué abismos de miseria y abyección puede llevar la soberbia humana no tomaría. La política de «mejora de la raza superior» que ya empezó el III Reich antes de la II Guerra Mundial, llevó a la eliminación de subnormales, locos y otras «vidas inútiles para la nación», que culminó con el gaseamiento de millones de judíos y otros pueblos y grupos sobrantes (gitanos, Testigos de Jehová, homosexuales, opositores políticos y religiosos del régimen...) Habermas no la hace, pero es obligada la mención del nombre del doctor Mengele y sus *experimentos* sobre presos vivos en Auswitchz.

Ésta es la razón por la que cita en su ensayo al propio Jefe del Estado de la República Federal Alemana, cuando en un comentado discurso de mayo del 2001 dijo: «Quien empieza a instrumentalizar la vida humana, quien empieza a distinguir entre lo que es digno de vivir y lo que no, emprende un trayecto sin paradas»<sup>10</sup>.

Poco después, nuestro autor recogía el muy valorado Premio de los Editores y Libreros Alemanes, y en su discurso de aceptación, hacía una reflexión sobre los valores positivos de las vivencias religiosas y las trágicas consecuencias de un fanatismo insensible con motivo de los recientes atentados del 11 de septiembre. Su alocución concluía con una glosa al texto del

<sup>9</sup> Jürgen HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p.25

<sup>10</sup> Johannes RAU, cit. en J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p. 33

Génesis 1, 27 «Y creó Dios al hombre a imagen suya», en la que recordaba la diferencia entre Creador y criatura y que «Dios es un Dios de hombres libres», para así poder afirmar una vez más que «no hay que creer en las premisas teológicas para entender cuál sería la consecuencia de que se estableciera una dependencia completamente distinta (...) y un par sustituyese a Dios, o sea, si un ser humano interviniera según sus preferencias en la combinación casual de las secuencias cromosómicas (...) El primer ser humano que fije *a su gusto* el ser así de otro ser humano, ¿no tendrá también que destruir aquellas libertades que, siendo las mismas para todos los iguales, aseguran la diversidad de éstos?»<sup>11</sup>

A lo largo del ensayo, el filósofo alemán matiza y retoma esta idea para argumentar su rechazo a la eugenesia *perfeccionadora*: no se puede violentar la naturaleza humana adecuando su encarnación personal a la medida de nuestros deseos pues esto nos colocaría en una posición de superioridad respecto al ser humano modificado, lo que modificaría la situación de esencial igualdad entre los hombres, eso sin tener en cuenta los múltiples problemas que podrían surgir en la futura relación entre padres e hijos: «toda persona puede en adelante considerar la composición de su genoma consecuencia de una acción u *omisión* reprochable. (...) el adolescente puede pedir cuentas a su diseñador y exigir las razones de éste»<sup>12</sup> (para decidirse por un determinado don y no por otro que es el que el sujeto *mejorado* desea posteriormente).

De igual modo, aunque no se llega a oponer a una terapia genética que evite problemas graves y la aceptaría «en los casos de un sufrimiento extremo indudable, pronosticable con seguridad»<sup>13</sup>, advierte de los riesgos que ésta conlleva también si se permite o llega a ser una práctica acostumbrada. El más obvio sería que el que aceptase una minusvalía evitable tendría que soportar el reproche de omisión y posiblemente el resentimiento del propio hijo.

En sus escritos sobre eugenesia, Habermas desea salvar la libertad humana, presupuesto básico de la acción moral, por lo que recalca que ninguna persona tiene derecho a disponer de otra y a controlar sus posibilidades de tal manera que a la dependiente le arrebatan una parte esencial de su libertad. «Esta condición es vulnerada cuando alguien decide sobre el programa genético de otra persona (...) (lo que) sugiere una comparación con el ejemplo histórico de la esclavitud. La esclavitud (...) significa que un ser humano dispone de otro ser humano como propiedad»<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001] pp. 145-146

<sup>12</sup> J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p. 109

<sup>13</sup> J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p. 119

<sup>14</sup> J. HABERMAS: *¿Esclavitud genética? Los límites morales de los avances de la medicina reproductiva*. En J. HABERMAS: *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Paidós. Barcelona 2000 [1998], p. 208

Habermas no es un médico ni un biólogo. No habla desde la perspectiva de las posibilidades *técnicas* de lo que se puede hacer, sino desde fuera, con la mirada del que se plantea si hemos de hacer todo lo que somos capaces y qué consecuencias podría tener esto a medio y largo plazo.

Aunque su argumentación sobre las enormes cautelas que hemos de tener con la eugenesia es de tipo finalista, del tipo de «¿qué consecuencias pueden traer estas prácticas?» late en su discurso un reconocimiento implícito de la dignidad humana desde la constitución individual de su ser, aunque él no quiera entrar en el asunto, por considerarla estéril: «Hasta ahora, la controversia sobre la investigación y la técnica genéticas ha girado estérilmente en torno a la cuestión del estatuto moral de la vida humana prepersonal»<sup>15</sup>.

Eso no significa que el tema no le importe; en el mismo ensayo, más adelante, afirma: «El argumento moral (de dudosa constitucionalidad) de que el embrión goza ‘desde el comienzo’ de dignidad humana y protección absoluta de su vida, interrumpe una discusión que no podemos pasar por alto»<sup>16</sup>. De alguna manera, aun dudando explícitamente de que haya que proteger igualmente al adulto que al embrión humano, implícitamente lo hace. De todas maneras existen críticas a este silencio de Habermas sobre el particular, o al hecho de que se aplique la *razón dialógica* aquí. Uno no sería realmente humano hasta entrar en relación con los otros -se prescindiría en esta interpretación de la relación prenatal con los padres-: (según esta lectura de Habermas) «la persona comienza a existir por el reconocimiento de los demás y la participación en el diálogo; de otro modo no existe ni comienza a existir. Dicho claramente: si soy reconocido por la sociedad, existo; y si no, no existo (como persona)»<sup>17</sup>.

No entra, es cierto, en la cuestión de si el embrión tiene una dignidad *per se*, pero, entre otras cosas, para salvaguardar la posibilidad de la ética universal, rechaza la manipulación genética del embrión. Sin una igualdad genética de partida –es decir, sin intervención externa-, no habría igualdad moral. Hemos de apuntar en cualquier caso que algunos asuntos como «cuándo las intervenciones están sobrepasando los límites aceptables al modificar rasgos o propiciar cambios en los seres humanos, cuándo se está transgrediendo la frontera del riesgo mínimo, o en qué medida existe un presunto derecho a un patrimonio genético no manipulado (como defiende el

<sup>15</sup> J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], pp. 9 y 10

<sup>16</sup> J. HABERMAS: *op. cit.* 2002 [2001], p. 45

<sup>17</sup> Manuel UREÑA PASTOR: *Crítica a la «razón comunicativa» desde la perspectiva cristiana* en <http://www.arvo.net/pdf/J%C3%BCrgen%20Habermas,%20preocupante%20nihilismo.htm> 1-X-2007 [23-XI-2001]

Consejo de Europa desde 1989), son cuestiones que tienen que ver, en última instancia, con la idea de dignidad del ser humano»<sup>18</sup>.

Aunque apunta la posibilidad de que el control externo de la genética humana dé origen a especies distintas, no profundiza excesivamente en el asunto, aunque quizás la posibilidad de organizar *un mundo feliz* no sea tan lejana ni tan descabellada. Cuando menos hay tomar en cuenta la posible división entre los *optimizados* y los demás: «tal supuesto ofrece (...) un cariz desventajoso, el más destacable de los cuales es la inevitable injusticia social que produciría la creación de una casta de individuos privilegiados más inmunes que el resto a determinadas enfermedades y con una esperanza de vida mayor, lo cual sin duda llevaría a esa nueva casta a confinar la procreación entre ellos»<sup>19</sup>. Aun aceptando Victoria Camps como Habermas que, en principio la eugenesia ha de ser sólo para evitar enfermedades o deformidades, no ve dónde está el límite entre estos casos y la eugenesia perfeccionadora –que sería siempre inadmisibles para el filósofo alemán- y se pregunta, quizás con un punto de ingenuidad: «Si es bueno tratar de evitar tener un hijo hemofílico, ¿por qué no habría de serlo querer que nuestro hijo sea bien parecido, longevo o inteligente, suponiendo que pudiera lograrse?»<sup>20</sup>

No es descartable que el rechazo a una respuesta positiva a preguntas como esta última partan también de una reflexión sobre sí mismo. Nuestro autor tiene el labio leporino, defecto de nacimiento que le impide hablar con la claridad que a él le gustaría. Puestos a descartar embriones defectuosos o a intervenir en otros, ¿habría llegado él a adulto si hubiéramos dispuesto de estas técnicas décadas atrás? ¿Dónde ponemos la frontera de lo terapéutico?

Habermas tampoco entra en el problema de los, puede que cruelmente llamados, «niños medicina», que son seleccionados de entre otros potenciales hermanos en su fase de embrión por su compatibilidad con un hermano previamente nacido que necesita de la donación de algunas células de su cordón umbilical para solucionar alguna enfermedad incurable, pero creo que le plantearía algún problema su adecuación a la norma kantiana citada en su obra de «actúa de modo que (...) nunca utilices a la humanidad sólo como medio, sino como fin».

Una crítica clara a estas prácticas mejoradoras y en la que no entra el autor, es que constituyen una «medicina para ricos», innecesaria casi siempre, y que no pueden ser comparadas, como hacen ciertos autores, con lo que hacen los padres para intentar mejorar su preparación por medio de clases especiales.

<sup>18</sup> Lydia FEYTO GRANDE: *Los derechos humanos y la ingeniería genética: la dignidad como clave*. ISEGORÍA, n.º 27 Diciembre del 2002. Madrid, pp. 152-153

<sup>19</sup> V. CAMPS: op. cit. p. 61

<sup>20</sup> V. CAMPS: op. cit. p. 59

Además, si hay estudios realizados que indican que los padres de niños nacidos por fecundación *in vitro* prefieren ocultarles a sus hijos el procedimiento al que se sometieron para tenerlos por si el saberse fruto de una reproducción artificial provoca en ellos la sensación de ser distintos –y ahí no hay intervención genética ninguna- ¿cómo no deberíamos andarnos con pies de plomo al tocar el ADN de una persona?

## EL PRIMER FREINETISMO EN EXTREMADURA: MAESTROS, ESCUELAS Y PERIÓDICOS (1932-1936)

### *Freinet teacher's first movements in Extremadura: teachers, schools and papers*

Antonio García Madrid<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Hubo en España un primer «ejército de maestros» freinetianos, un grupo de francotiradores empeñados en la renovación escolar, que nació y creció a la sombra de la República. A ese ejército perteneció el pequeño pelotón de maestros de Extremadura, que tuvo como sorprendente origen dos escuelas de Las Hurdes. De allí se extendió a Montijo, principal centro de difusión del resto de experiencias escolares en la región: Calamonte, Valencia de Alcántara, La Puebla del Maestre y, quizás también, Arroyo del Puerco. Lo sorprendente radica no sólo en que una comarca como Las Hurdes sea el origen de tal innovación escolar, sino que se procediera casi al mismo tiempo que el grueso del movimiento que se encontraba en Cataluña y Aragón y con toda probabilidad al margen de la estela de Almendros. Hay indicios para que creer que el maestro José Vargas Gómez, el origen de todo, tuvo tempranas noticias de Freinet antes de llegar a Las Hurdes de boca de los maestros de Torrijos y Camarena.

**Palabras clave:** Freinet en España, Educación y Segunda República española, Movimiento freinetiano español de maestros.

**ABSTRACT:** There was in Spain an initial «army of teachers» freinetians, a group of snipers committed to the renovation of the system of education which was born and grew in the shade of the Republic. To this army belonged the teachers' small squad of Extremadura, which took two schools of Las Hurdes as a surprising origin. From there it extended to Montijo -principal center of diffusion for the rest of the educational experiences in the region: Calamonte, Valencia de Alcántara, La Puebla del Maestre and, probably also, Arroyo del Puerco. Surprising is not only that the origin of such an educational innovation took place in a region like Las Hurdes, but also that it was proceeding almost at the same time as the huge movement in Catalonia and Aragon, and that it, most likely, was not affected by Almendros's influences. There are reasons

---

<sup>1</sup> Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y Bibliotecario General de ésta. Correo electrónico: bibliotecario.general@upsa.es.

to believe that the teacher Jose Vargas Gómez, the origin of everything, had early news from Freinet through the teachers from Torrijos and Camarena before arriving to Las Hurdes.

**Key words:** Freinet and Spain, Education and Second Spanish Republic, Spain and Spanish Freinet Mouvement of Teachers.

**Fecha de recepción:** 19-VI-2009

**Fecha de aceptación:** 8-IX-2009

Las experiencias escolares con las técnicas Freinet en Extremadura tuvieron su primera expresión temporal en Las Hurdes (escuela unitaria de niños de la Factoría de los Ángeles y escuela unitaria y mixta de la Huerta, en Caminomorisco) en los últimos meses del año 1932. Las últimas en la escuela de La Puebla del Maestre, a partir de junio de 1935, y en Arroyo del Puerco (hoy Arroyo de la Luz), en una fecha indeterminada de 1935 o de 1936. El primero y principal foco de difusión de la iniciativa estuvo en Las Hurdes, que sorprende por el temprano proceder en sitio tan apartado. Después, desde septiembre de 1933, fue Montijo el que actuó como referencia para el resto de las experiencias escolares: Calamonte, La Puebla del Maestre, Valencia de Alcántara y, quizá también, pues carezco de pruebas fehacientes todavía, para Arroyo del Puerco. En toda la empresa estuvieron implicados, de manera directa o indirecta y sabiendo en muy distinto grado lo que se traían entre manos, más de una treintena de maestros. De entre todos ellos sobresalen, por tener plena conciencia de lo que hacían en la escuela, José Vargas Gómez (el origen de todo), Maximino Cano Gascón, Juan José García Martínez de Tejada, Antonio Márquez Tabares, Jerónimo Ruiz Lara, Eduardo Almada Rodríguez, Ricardo Márquez Tabares, Manuel Márquez Tabares y Ricardo Gil Toresano. También los respectivos periódicos escolares de estos maestros están hermanados por un origen y empresa comunes: «Ideas y Hechos» (abril 1933), «Niños, Pájaros y Flores» (abril-mayo 1933), «Floreal» (marzo 1934), «Alborada» (abril 1934), «Gérmenes» (junio-septiembre 1934), «Voluntad» (julio 1934) y el de nombre desconocido todavía de la Puebla del Maestre (junio-septiembre 1935).

Todo ello, en su conjunto, da suficiente y cumplida explicación del movimiento de maestros freinetianos en Extremadura durante la Segunda República, a expensas de que surjan nuevas noticias, hoy desconocidas. Pero, con ser completa la explicación, no bastaría sin hacer alusión al origen primero, que a mi parecer no se encuentra totalmente entre los maestros citados sino, en buena parte, en los maestros de Camarena y Torrijos (Toledo), en especial en Miguel de la Plaza Rivera y Manuel Carmona Campos, a los que acompañaron en segundo plano, pero no con menor mérito, María Gertrudis Cutillas Rodríguez y Eulalia Pérez Nombela. Y así, a los periódicos escolares citados, habría que añadir forzosamente los de Camarena y Torrijos: «El Pá-

«jaro Azul» (abril 1933) y «Actividad Escolar» (mayo 1934), por cuanto guardan con los extremeños un fino hilo de unión<sup>2</sup>.

## I. El origen en Las Hurdes, en Camarena y en Torrijos

Inopinadamente, en el mes de abril de 1933 se imprimió el primer periódico escolar del freinetismo extremeño, «Ideas y Hechos», en un lugar que nadie hubiera dado ningún crédito: la escuela de niños de Caminomisco, dependiente de la Misión Pedagógica del Patronato de Las Hurdes, bajo la inspección de Fausto Maldonado Otero, insigne personaje que, sin embargo, no tuvo nada que vez con la empresa. El responsable de la iniciativa fue un maestro ejemplar en muchos sentidos, murciano de origen, liberal de espíritu y con una mentalidad muy abierta, que durante algunos años de su juventud había trabajado en Francia. Su nombre era José Vargas Gómez y había llegado a Las Hurdes tres años antes, en febrero de 1930, con algo más de una treintena de años y una corta experiencia escolar, inferior al lustro<sup>3</sup>. A él le siguió en la aventura escolar —pues de auténtica aventura se trataba tal experiencia para dos maestros totalmente aislados— Maximino Cano Gascón, oscense, unos años mayor y con más de tres lustros de experiencia en varias escuelas. Era entonces Maximino el maestro de La Huerta, lugar anejo de Caminomoriscos, de cuyo ayuntamiento dependía. Allí, en una escuela donde era común ver a muchos niños descalzos y también malnutridos, se imprimió un primer periódico escolar experimental en los últimos días del mes de abril de 1933, y ya en mayo el precioso ejemplar de «Niños, Pájaros y Flores», todo un ejemplo canónico de las técnicas Freinet.

Juntos los dos maestros en empresa común, aunque la iniciativa y la batuta la llevaba José Vagas, se habían informado de la novedad durante el último semestre del año 1932 (muy pronto, por tanto, con relación al resto de los pioneros de Cataluña) y la habían aplicado «motu proprio», en expresión que es de ellos. También habían adquirido las imprentas, que abonaron de su bolsillo, primero la de Vargas, que llegó probablemente a Caminomoriscos

---

<sup>2</sup> Todo lo anterior y lo que sigue no es más que un apretadísimo resumen del libro que aparecerá de inmediato («Un ejército de maestros...» *Experiencias escolares de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936)*, coeditado por la Editora Regional de Extremadura y la Universidad Pontificia de Salamanca), donde hay cumplida, detallada y extensa exposición. Prescindo de aquí en adelante, en aras de una lectura más fluida y de mayor espacio disponible, de la mayoría de las citas y de la alusión a las fuentes documentales. Quien esté interesado deberá consultar la publicación que he citado.

<sup>3</sup> Todo lo que atañe al freinetismo en Las Hurdes lo he dado a conocer en una decena de publicaciones que se han sucedido desde 1987, aunque la mayoría son de los últimos cinco años. Recientemente he recogido todas en una única publicación en la que se incluyen las últimas noticias con ligeras modificaciones y correcciones: *Freinet en Las Hurdes durante la Segunda República*, Editora Regional de Extremadura, Mérida 2008.

en el mes de marzo de 1933, y luego la de Maximino, que lo hizo un mes más tarde. La experiencia directa, el texto y la composición libres, la impresión, el intercambio y la correspondencia interescolar fueron las técnicas cultivadas por estos maestros en dos escuelas perdidas en las fragosidades de la sierra de Gata, allí donde menos cabría esperar que se aplicaran entonces técnicas vanguardistas. Y así continuó siendo para los alumnos del maestro José Vargas durante dos cursos más (hasta septiembre de 1934). Para los alumnos de la escuela de La Huerta la experiencia sólo duro un curso escolar, pues el maestro Maximino partió en septiembre de 1933 para Montijo, donde prendió también el freinetismo y se difundió después.

Muchas son las preguntas que suscita la sorprendente empresa escolar de los maestros de Las Hurdes, de entre las que sobresale —por las claves que puede aportar al primer freinetismo español— la que se refiere a quién pudo inspirar al maestro Vargas para que procediera como lo hizo y, sobre todo, en fechas tan tempranas. Las Hurdes, además de ser un centro de difusión de las técnicas Freinet, fue también un centro casi coetáneo de las pioneras escuelas catalanas, cosa que es prácticamente inconcebible si se tiene en cuenta el retraso, el aislamiento y la clausura de esas tierras en aquellos años. La respuesta no es fácil y, a falta de una prueba documental definitiva, he optado por aventurar aquella que más apoyos tiene y cuya probabilidad es mayor.

La mayor parte del movimiento de maestros freinetianos tuvo como causa al inspector Almendros y a su librito *La imprenta en la escuela*, aparecido y divulgado por la «Revista de Pedagogía» en el último trimestre de 1932. Así ocurrió, por ejemplo, con el foco inicial de Lérida y con las escuelas de Aragón y Cataluña. Pero no es suficiente para el caso de Las Hurdes, porque las fechas no coinciden. Si el primer periódico escolar de José Vargas tiene fecha del mes de abril de 1933, quiere decir esto que el maestro hubo de comenzar a informarse, a experimentar las primeras técnicas, a comprar el material necesario y a recabar los permisos de sus superiores ¡en las Hurdes de los años treinta! al menos cinco o seis meses antes, es decir, coincidiendo con la publicación de Almendros, que de haber sido su fuente inspiradora debería haber llegado de inmediato a esta región aislada, cosa imposible entonces, y haber caído en manos de alguien ya informado previamente para proceder de inmediato como hizo este maestro. Por tanto, es necesario concluir que, muy probablemente, José Vargas tenía información de Freinet antes de los últimos meses de 1932, al margen de Almendros, como indirectamente sugiere alguna documentación privada que ya he publicado.

Pero por más que se indaga, la prueba definitiva no aparece. He probado ya que Fausto Maldonado, su superior e inspector, no tuvo nada que ver en este asunto. Tampoco, por tanto, ningún inspector de la zona, como fue habi-

tual en otros lugares. Ni siquiera la estancia de Vargas durante varios años en Francia lo explica, pues las fechas no coinciden con la trayectoria y la empresa del mismo Freinet. He considerado incluso la posibilidad de una influencia tardía de Ramón Acín durante el rodaje de la película de Luis Buñuel sobre *Las Hurdes*, pero sin éxito porque de nuevo las fechas traicionan el intento de explicación. ¿Cómo es posible, entonces, que las noticias sobre Freinet llegaran a conocimiento de Vargas y lo hicieran antes de que comenzara el año 1933?

Hay en la trayectoria profesional de este maestro un hecho sorprendente que puede aportar mucha luz al respecto. José Vargas coincidió entre septiembre de 1928 y enero de 1930 en un destino escolar muy cercano con dos escuelas que, como él en la suya de Caminomoriscos, iniciarían experiencias escolares freinetianas unos años después. Burujón (Toledo), el destino de Vargas durante las fechas indicadas, dista de Torrijos, con experiencia escolar en 1934, una decena de kilómetros y de Camarena una veintena, donde la experiencia escolar fue tan temprana como la de *Las Hurdes* (en abril de 1933 apareció el primer número del periódico escolar). ¿Casualidad? Sí podría serlo si no se sumaran a este hecho otros, como es el conocimiento de la lengua y de la intensa referencia cultural francesa en Vargas, la confesión de este maestro de que en esos años la «*Revista de Pedagogía*» —donde se comenzó a publicar los primeros artículos sobre Freinet por Manuel Cluet Santiberi— era de lectura asidua para él, y que los maestros de Torrijos y Camarena, con los que sospecho contactos tempranos, tenían referencias directas en Madrid, donde es muy posible que ya existiera una inquietud o un grupo en torno a Cluet, que acabaron por transmitirle<sup>4</sup>. Muy probablemente esta inicial influencia en el maestro de *Las Hurdes* se sobrealimentó después con la República y con las noticias primeras de Almendros y del movimiento catalán.

Si esto que sospecho fue así, entonces José Vargas, al que todo lo francés le llamaba la atención, pudo tener las primeras y tempranas noticias de lo que Freinet significaba en la «*Revista de Pedagogía*» y de la boca de los dos futuros maestros freinetianos de Camarena y de Torrijos, maestros que hasta hace muy poco era totalmente desconocidos. Aunque esto no quiere decir que Vargas intentara en 1930, con solo la información que tenía, poner en marcha las técnicas desde que llegó a *Las Hurdes*, pero sí lo hizo cuando tuvo noticias de las primeras experiencias del año 1932 en Lérida. Lo que allí hacían unos maestros a la sombra de Almendros era un asunto que ya conocía de sobra, aunque del mismo Almendros tal vez no tenía más noticia que la de un mero nombre nuevo.

---

<sup>4</sup> Este asunto —la existencia temprana de un grupo en torno a Cluet en Madrid—, del que sospecho una probabilidad muy alta, está por investigar. Fernando Jiménez Mier Terán anuncia un estudio sobre el movimiento de maestros freinetianos anteriores a 1932, en el que espero que aparezcan nuevas pistas.

Por tanto, la respuesta para el origen de lo acaecido en las escuelas de Las Hurdes pudo muy bien estar en Camarena y Torrijos y en estos dos maestros, que en los últimos años he podido identificar, a ellos mismos y a quienes les acompañaron.

\* \* \*

El maestro responsable de la experiencia freinetiana en la escuela número dos de niños de Camarena fue, sin que me quepa ya ninguna duda, Miguel de la Plaza Rivera, coetáneo de Vargas, de la provincia de Madrid, hombre inquieto y avanzado que cosechó múltiples sinsabores, debido principalmente a su recto proceder<sup>5</sup>. Había nacido en Ciempozuelos (1893) y estudiado el magisterio en la Escuela Normal de Toledo, donde consiguió el título de maestro de primera enseñanza elemental en 1910. Al tiempo que trabajaba en la enseñanza privada cursó estudios para maestro de primera enseñanza superior en la Escuela Normal de Madrid, que concluyó en 1914. Después, durante años, permaneció en su pueblo natal, hasta que en 1921 tomó posesión, ya como maestro nacional, de la escuela de niños de Becerril de la Sierra. En 1927 estaba en Camarena, donde había pedido destino voluntario, huyendo de un malentendido que le llevó a los tribunales y le perseguiría durante toda la vida como una sombra permanente. Allí, en un pueblo perdido en la llanada cerealista, a trasmano de cualquier influencia vanguardista, este maestro tomó decisiones sorprendentes, al modo del maestro de Caminomorisco, y en fechas también muy tempranas. El primer ejemplar del periódico escolar «El Pájaro Azul», tal vez el más sorprendente de todos los periódicos freinetianos que conozco, fue confeccionado durante el mes de marzo de 1933, pues tiene fecha del primer día del mes de abril. Como en el caso del maestro Vargas, son fechas que parecen descartar una influencia directa de la publicación de Almendros y apuntar hacia un círculo de inquietudes en torno a Cluet en Madrid y a las primeras publicaciones de la «Revista de Pedagogía» a partir de 1927.

El análisis del periódico «El Pájaro Azul» permite sacar alguna información de importancia. Por él puede concluirse que el maestro Miguel de la Plaza aplicó al menos las técnicas escolares del texto libre, la composición del periódico escolar (que no impresión, pues no se trata de un periódico impreso, como se verá después), el intercambio y quizá también la correspondencia interescolar. Además, en la empresa le acompañó una maestra, sobre la que tampoco cabe ninguna duda. Se trata de Eulalia Pérez Nombela, que fue quien guardó los únicos ejemplares del periódico que se conocen. Pero el

---

<sup>5</sup> Las fuentes documentales para conocerlo de primera mano están en el archivo municipal de Camarena, en el AGA y en el Archivo de Clases Pasivas. Su familia guarda también papeles privados de interés.

hecho más sorprendente es la naturaleza de este periódico, un pliego doblado en dos que da como resultado cuatro páginas de tamaño folio, que reproduce mediante la técnica de la bandeja de gelatina un texto manuscrito de los trabajos infantiles. Sin imprenta ni medios para comprarla, tampoco con buenas relaciones con el ayuntamiento y las fuerzas vivas del lugar (de carácter marcadamente caciquil), el maestro demostró con este periódico escolar que era un hombre bien informado y sabedor de lo que hacía en la escuela.

A pesar de su buen hacer, la vida nunca le trató bien a este maestro innovador, en especial a partir de la guerra civil, en la que participó del lado republicano. En su lógica ausencia, se le depuró y se propuso en 1937 la separación del servicio y la baja en el escalafón. Acabado el conflicto y personado en su último destino escolar — Camarena —, fue denunciado, detenido y encausado por la justicia militar, que le retuvo en la cárcel durante tres años. Cuando en el verano de 1942 fue puesto en libertad, la propuesta de separación del servicio y baja en el escalafón era firme. Pese a los sucesivos recursos y revisiones, Miguel de la Plaza Rivera no volvió más a la enseñanza. En 1959 el Juzgado Superior de Revisiones le permitía reintegrarse a la escuela. Pero para entonces, el maestro que muy bien pudo ser el primero que dio a conocer las iniciales noticias de Freinet a José Vargas entre 1928 y 1930, hacía ya un año que había muerto.

\* \* \*

En las escuelas nacionales de Torrijos, en una fecha incierta, pero con seguridad no antes del año 1933, hubo un maestro freinetiano, del que se desconocía absolutamente todo. Este maestro, como he sospechado de Miguel de la Plaza Rivera, pudo muy bien influir tempranamente en Vargas durante su destino en Burujón y ser, por tanto, el origen de la implantación de las técnicas escolares en Las Hurdes unos años después. Para probar que esto fue así, era preciso identificar primero al maestro y luego comprobar que entre 1928 y 1930 ya estaba en Torrijos. En caso contrario el supuesto fallaría. Pero no ha sido así, sino todo lo contrario.

La noticia cierta y documentada de que en Torrijos hubo una experiencia freinetiana está en la revista «Colaboración» (número de abril de 1935). En la relación de cuadernos de trabajo impresos por los colaboradores se dice textualmente: «"Actividad escolar", Escuelas nacionales de Torrijos (Toledo)». ¡Pero no se dice nada del maestro o de los maestros! Sin un nombre, la atribución de la innovación escolar es muy difícil de hacer cuando se trata de una población media, como lo era Torrijos, donde es previsible que hubiera varios maestros, varias escuelas e, incluso, enseñanza graduada. La documentación del archivo municipal proporciona algunos nombres y el número de escuelas de la localidad durante los años veinte: en 1926 tomaron posesión de la escuela pública de niños los maestros Crescencio Menéndez

Cabañas y Antonio Gálvez Pérez, sin que quede claro en el documento si había una o dos escuelas; en 1927 hay noticias de tres maestros asociados a la escuela número 2 de niños: Pedro García Pauzano y Villamayor (en el mes de julio), Pablo Gamana Ramírez (en el mes de septiembre) y Manuel Carmona Campos (en el mes de diciembre), pero ninguna noticia se da del maestro de la escuela número 1; en ese mismo año de 1927, mes de julio, tomó posesión de la escuela número 2 de niñas María Purificación García Gómez y en enero de 1928 lo hacía para la misma escuela María Gertrudis Cutillas Rodríguez; ningún documento hace relación a la escuela número 1 de niñas en estos años hasta que en marzo de 1930 tomó posesión de la misma Consuelo Porres Lacota. La conclusión, a la vista de estos datos, es obvia: en Torrijos había entonces cuatro escuelas (dos de niños y dos de niñas, unitarias por tanto) y los maestros en 1928 eran, muy probablemente, Antonio Galvez Pérez (escuela de niños número 1), Manuel Carmona Campos (escuela de niños número 2), una maestra desconocida (escuela de niñas número 1) y María Gertrudis Cutillas Rodríguez (escuela de niñas número 2). ¿Fueron quizás estos maestros los que coincidieron con Vargas entre septiembre de 1928 y enero de 1930? La respuesta es muy difícil sin más datos, que no obstante se vuelven a encontrar en el archivo del ayuntamiento donde hay un documento valiosísimo para lo que aquí interesa. En él los cuatro maestros propietarios de las escuelas nacionales firmaron un informe sobre la matrícula y la asistencia media del alumnado, dirigido al presidente de la junta local de primera enseñanza, con fecha 5 de mayo de 1931. Las firmas de los maestros son lo suficientemente legibles para poder saber los nombres con precisión y además asignar a cada uno la escuela correspondiente por las noticias que se deducen de la documentación más arriba mencionada: Antonio Gálvez Pérez, maestro de la escuela de niños número 1, Manuel Carmona Campos, maestro de la escuela nacional de niños número 2, Consuelo Porres Lacoma, maestra de la escuela de niñas número 1, y María Gertrudis Cutillas Rodríguez, maestra de la escuela número 2 de niñas. Por tanto, los maestros que coincidieron con Vargas en el periodo que interesa fueron, con toda seguridad, los nombrados menos Consuelo Porres Lacota, aunque sigue la incógnita sobre una de las maestras (dato que parecerá ahora importante pero que carece de relevancia como más adelante se verá).

Pero, ¿quién de ellos fue el maestro freinetiano que puso en marcha la experiencia e imprimió el periódico «Actividad Escolar», si es que lo fue alguno? La respuesta tampoco es fácil sin más apoyo documental. Al menos es cierto que la experiencia de las técnicas escolares estaba ya en marcha en abril del año 1935, pues la noticia de «Colaboración» así lo afirma, sin que se sepa a ciencia cierta la fecha de inicio. Esta fecha es imprescindible dado que para el mes de abril de este año sólo permanecía en Torrijos, de entre los maestros citados, la maestra Consuelo Porres. Antonio Gálvez y Manuel Car-

mona habían dejado el lugar en el último trimestre de 1934 y Gertrudis Cutillas en marzo de 1935.

La aparición de un ejemplar de «Actividad Escolar» me permitió superar esta dificultad, al proporcionar una fecha cierta del comienzo de la experiencia freinetiana y asignar también indirectamente al maestro responsable. Este ejemplar, el número 2 de la serie, tiene fecha del mes de junio de 1934. Por tanto, los únicos maestros que entonces —o mejor unos meses antes— pudieron tomar la decisión y llevarla a cabo, fueron los cuatro ya conocidos (Antonio, Manuel, Gertrudis y Consuelo), tres de los cuales coincidieron con el maestro de Las Hurdes mientras estuvo en Burujón. Entre ellos ha de estar necesariamente el freinetiano o los freinetianos. Desgraciadamente este número de «Actividad Escolar» no hace asignación directa a ninguno, aunque no es muy difícil, analizando el periódico y otra documentación de primera mano, llegar a una conclusión con un muy alto grado de probabilidad. Los expedientes de depuración, personal y académicos de estos maestros, junto con los testimonios recogidos en Torrijos entre los antiguos alumnos, proporcionan los suficientes datos como para asegurar que el maestro freinetiano fue Manuel Carmona Campos, con quien colaboró en la empresa de manera muy estrecha su mujer, María Gertrudis Cutillas<sup>6</sup>. Esta afirmación se corrobora también analizando qué alumnos eran los principales colaboradores en «Actividad Escolar», la mayoría de edades comprendidas entre los 9 y 12 años, es decir, los alumnos de las escuelas de niños número 2 y de niñas número 2, precisamente las escuelas bajo la responsabilidad de Manuel y Gertrudis. Por ideología y formación, Antonio Gálvez no quiso saber casi nada de la experiencia escolar y Consuelo Porres, incapaz de tamaña iniciativa, sólo se dejó llevar, colaborando ocasional y lateralmente en la empresa.

Como Miguel de la Plaza —con el que la relación debió ser muy estrecha, dada la proximidad y la experiencia escolar común, además de compartir igual opción ideológica y política—, Manuel Carmona sufrió crudamente la depuración y la represión políticas. Después de la guerra, el expediente de depuración y la cárcel fueron una experiencia muy cruda para él. Fue encarcelado en 1939, encausado por la justicia militar, sujeto a consejo de guerra, que le condenó a muerte (4 de julio de 1939), aunque la pena fue conmutada por cadena perpetua pocos meses después por el Jefe del Estado (12 de noviembre de 1939), pero permaneció preso hasta 1946, en que quedó en una libertad «limitada», sujeta a sospecha durante muchos años. Al tiempo, su carrera profesional fue truncada definitivamente y nunca volvió a la docencia pública. Fue separado del servicio y dado de baja del escalafón,

---

<sup>6</sup> La documentación sobre estos dos maestros puede consultarse en el archivo municipal de Torrijos, en el AGA, en el ACME y en el Archivo de Clases Pasivas. Al morir el matrimonio sin descendencia, la documentación familiar ha desaparecido.

sin que las revisiones solicitadas años después dieran resultado. Muy al contrario, las anotaciones del Juzgado Superior de revisiones a las solicitudes de revisión del maestro en 1956 y años posteriores no dejan lugar a dudas sobre la crudeza del expediente y las denegaciones. Manuel Carmona murió en 1969 sin que consiguiera de la Administración la rehabilitación y la vuelta a la docencia.

Su mujer, la maestra Gertrudis Cutillas, tuvo mejor suerte. Como su marido, fue encarcelada durante algún tiempo y sujeta a consejo de guerra, que la dejó en libertad en pocos meses. La depuración la trasladó fuera de la provincia de Madrid y la inhabilitó para cargos académicos y de responsabilidad. Pudo seguir ejerciendo hasta la jubilación a la edad preceptiva, que tuvo lugar en su último destino de Madrid.

## II. Montijo y la difusión por Calamonte y La Puebla del Maestre<sup>7</sup>

Como ha podido verse, en Camarena y en Torrijos pudieron radicar en parte las primeras noticias de las técnicas Freinet para la escuela de Caminorisco y la de La Huerta. Después Las Hurdes fueron el origen del freinetismo extremeño. En ese movimiento de impregnación, Montijo —heredero de Las Hurdes— tuvo un protagonismo especial al actuar como centro de difusión de ideas y experiencia para el resto de las escuelas de Extremadura.

Se sabe con seguridad que en Montijo hubo experiencia de las técnicas Freinet en los dos grupos escolares que durante los años de la República se pusieron en marcha: el grupo escolar «Giner de los Ríos» (a partir de septiembre de 1932) y el «14 de Abril» (entre abril y septiembre de 1933). También es segura la impresión de dos periódicos escolares: «Floreale» (marzo de 1934) y «Alborada» (abril de 1934), inequívocamente freinetianos<sup>8</sup>. Y, además, a Montijo se trasladó en septiembre de 1933, con destino al primero de los grupos escolares citados, el maestro de La Huerta, Maximino Cano, el compañero de José Vargas en la iniciativa hurdana. ¿Qué pasó? ¿Fue acaso Maximino la causa de que casi una veintena de maestros —todos los de los dos grupos más los de las escuelas de párvulos— tuvieran noticias o se vieran implicados en unas nuevas técnicas escolares? Lo que no cabe duda es que Maximino fue el maestro que llevó las primeras noticias, pues los hechos se suceden en el sentido esperado una vez que este maestro llegó al lugar: de septiembre de 1933 es la primera referencia, en noviembre del mismo año el maestro Vargas, todavía en Las Hurdes, anunciaba en «Ideas y Hechos»

<sup>7</sup> La documentación referida a los maestros freinetianos que se estudian puede consultarse en los archivos municipales de Montijo, Calamonte y La Puebla del Maestre. También en el AGA y en el ACME, en el Archivo de Clases Pasivas y en la cárcel de Alcázar de San Juan.

<sup>8</sup> Puede verse al final las primeras páginas de los dos únicos ejemplares que he podido encontrar.

que llegarían nuevos periódicos de las graduadas de Montijo (¿quién se lo podía haber dicho sino su antiguo compañero?), en los últimos días de diciembre el ayuntamiento de Montijo aprobaba en pleno la compra de las imprentas y del material necesario para las escuelas, y en marzo y abril de 1934 «Alborada y «Floreál» eran ya una realidad, prueba de que las técnicas se aplicaban desde unos meses antes, quizás enero o febrero.

¿Pero pudo Maximino, un hombre bueno y discreto, poeta, un poco apocado, que huía instintivamente del protagonismo público, proponer, iniciar y conducir una empresa de tal calibre que llegó a implicar a muchos maestros de los dos grupos escolares? Indudablemente él fue quien llevó y dio la noticia primera, quien sabía además de verdad de qué hablaba, pues lo había vivido y la experiencia la había realizado en la escuela de La Huerta, pero muy difícilmente la habría podido llevar a cabo sin apoyos y ayudas ajenas en tan breve espacio de tiempo. Para convencer a las autoridades locales, a la inspección y a la administración educativa, para implicar a tantos maestros, Maximino contó con la ayuda de un joven maestro que ya estaba en Montijo cuando él llegó y que tenía la iniciativa y los apoyos institucionales necesarios. Además este maestro se entusiasmó desde que tuvo las primeras noticias de boca de Maximino. Este maestro no era Jerónimo Ruiz Lara, como dejan caer algunas publicaciones, al que le atribuyen incluso la paternidad de la empresa. La documentación dice de manera inequívoca que el maestro Jerónimo, que llegó a Montijo en las mismas fechas que Maximino, pero para grupo distinto («14 de Abril»), no tenía noticias de Freinet ni había iniciado previamente alguna experiencia escolar al respecto, aunque después colaboró muy activamente en la empresa, una vez puesta en marcha, y fue uno de los pilares de la misma. No, el maestro que se apoderó de las ideas de Maximino y se convirtió en el urdidor y protagonista activo fue Juan José García Martínez de Tejada. Él, con contactos e influencias, fue el único capaz de embarcar a los dos grupos escolares y de «convencer» a los directores (Pablo Sánchez Fernández, Manuela Sánchez Montes, Fernando Alvarado Pascasio y Emilia Ruiz Díaz). De ideas izquierdistas, este maestro se había hecho un lugar en el juego político local y ejercía un importante papel de liderazgo en los medios de la enseñanza, en los que era una referencia. Su voz se oía a menudo en el ayuntamiento, en el consejo local de primera enseñanza, del que fue durante muchos años secretario, y, lo que es más importante, su parecer se tenía en cuenta entre los inspectores ideológicamente afines y en la administración educativa provincial.

Una vez lanzado el proyecto, con todos los parabienes locales e institucionales, Maximino y Juan José García se convirtieron en el sostén de la experiencia en el «Giner de los Ríos» y del periódico «Floreál», en el que se nota —y mucho— la mano del primer maestro. En el grupo «14 de Abril» los maestros más entusiastas fueron Antonio Márquez Tabares y Jerónimo

Ruiz Lara, al menos hasta el verano de 1935, cuando Antonio<sup>9</sup> se marchó a La Puebla del Maestre y Jerónimo a Medellín. Después tomó el relevo muy probablemente Eduardo Almada Rodríguez. En definitiva, estos, los citados, fueron los maestros freinetianos más significativos, aquellos que no sólo actuaron sino que también sabían qué se traían entre manos.

\* \* \*

Estas experiencias escolares de Montijo fueron llevadas a otros lugares ¿Cuántas escuelas se impregnaron directamente? Al menos dos: la escuela de niños número 2 de Calamonte y una de las escuelas de niños de La Puebla del Maestre.

En Calamonte el maestro responsable fue Ricardo Márquez Tabares, donde se imprimió también el periódico escolar «Gérmenes». El comienzo de la experiencia, posterior a la de Montijo, debió iniciarse antes de las vacaciones del verano del año 1934 o en los primeros meses del curso siguiente. En el mes de mayo de ese año el maestro solicitó del ayuntamiento la compra de la imprenta y de los materiales, que le fueron concedidos y comprados. Este hecho prueba que Ricardo fue un satélite de su hermano Antonio Márquez, maestro entonces de grupo montijano «14 de Abril», que le convenció para que procediera al modo y manera de como él y sus compañeros hacían.

La experiencia de La Puebla del Maestre la inició y mantuvo durante dos cursos escolares, hasta el inicio de la guerra civil, Antonio Márquez Tabares, que se marchó de Montijo —sin que se sepa la razón— en mayo de 1935 y reinició la aplicación de la técnicas de Freinet de inmediato. Los documentos y testimonios así lo prueban inequívocamente. En el expediente de depuración de este maestro hay una declaración del juez municipal en el que, además de defender al maestro, dice que éste se dedicaba intensamente a su escuela, a sus muchachos y a «la redacción e impresión de un periódico infantil que por su sana e ingenua prosa era leído con sumo regocijo por este vecindario». Los antiguos alumnos, en especial Antonio Abril, me han ratificado la existencia de la imprenta, del periódico y de técnicas inequívocamente de inspiración freinetiana.

\* \* \*

¿Qué fue de todos estos maestros a partir de la guerra civil y después de ella? El destino, para todos ellos, tomó características trágicas o dramáticas. Todos salieron malparados, aunque no por motivos asociados a sus experiencias escolares.

---

<sup>9</sup> Antonio Márquez dejó antes el grupo «14 de Abril». En mayo de 1934, con una experiencia en las técnicas muy breve, este maestro pasó al grupo «Giner de los Ríos» y se sumó a los esfuerzos de Maximino y Juan José, aunque previsiblemente siguió apoyando la empresa de su primer grupo escolar.

Juan José García Martínez de Tejada, Eduardo Almada Rodríguez y Ricardo Márquez Tabares fueron asesinados en los primeros días del inicio de la guerra, entre los últimos días del mes de agosto y los primeros de septiembre de 1936. Las rápidas operaciones militares entre Sevilla y Mérida y la loca e inhumana represión se los llevó por delante. Jerónimo Ruiz Lara fue ejecutado, después de un consejo de guerra, en noviembre de 1939. Maximino Cano fue depurado y encarcelado por la justicia militar antes de 1939. Después pidió el traslado (huyendo de la quema) a su antiguo destino de La Huerta. Murió, después de más de cuarenta años de servicio, en 1973. Antonio Márquez Tabares, gracias a la lección de civismo que dio al interponerse entre los dos bandos y salvar varias vidas, fue sólo depurado y suspendido durante dos años, durante los que sobrevivió como pudo en Sevilla. Murió en 1963, pocos días después de la jubilación.

### III. La sorpresa de la graduada de Valencia de Alcántara

La presencia de maestros freineteianos en Valencia de Alcántara era una noticia, sin más, de la que había referencias desde hace tiempo, todas ellas escuetas e inseguras. Nada se sabía al respecto: ni del maestro o maestros, ni de la escuela, ni tampoco del periódico escolar, si es que lo hubo alguna vez.

El primer dato fiable, inequívoco, lo encontré hace ya algún tiempo en las noticias de intercambio de un periódico escolar de 1936. En el periódico «Escolar Almazorense», (año II, n.º 16, febrero de 1936), cuaderno de la escuela de Almazora (Castellón)<sup>10</sup>, se cita a Valencia de Alcántara, de donde se recibía un periódico escolar llamado «Voluntad». Ya no cabían dudas, pues había un lugar y un periódico escolar con un nombre preciso. La segunda noticia de «Voluntad» la encontré poco después en el periódico «Vida Escolar» (n.º 15 de junio de 1936), de «l'Escoles nacionals graudades de Sant Vicenç de Castellet», también en el apartado dedicado al intercambio.

El paso siguiente consistía en identificar al maestro responsable, la fecha inicial de la experiencia y localizar un ejemplar de «Voluntad». Con todo ello se podría dar una cumplida explicación del origen y desarrollo de lo ocurrido en Valencia de Alcántara. Y así fue. Los datos fueron, uno tras otro, saliendo del olvido y del polvo de los años. En el acta de plenos del ayuntamiento, con fecha 13 de enero de 1935, se dice: «Visto el escrito del Sr. Director de las Escuelas Graduadas de esta villa solicitando subvención para el periódico mensual titulado Voluntad se acordó concederle por una sola vez la suma

<sup>10</sup> Preparo ahora la publicación de un estudio sobre una veintena de cuadernos escolares freinetianos, recientemente localizados, donde se recogen noticias nuevas sobre maestros y escuelas. En él también se contempla el estudio y reproducción de «Escolar Almazorense».

de diez pesetas»<sup>11</sup>. Y en el diario de intervención de pagos del año 1935, con fecha 27 de enero se anotó: «Director escuelas Graduadas, prosubvención a favor del periódico escolar *Voluntad*...10,00 ptas».

El escrito a que se alude en el acta de plenos del ayuntamiento estaba firmado por Vidal Lucas, director del grupo de escuelas graduadas, con fecha 5 de enero de 1935, y en él se da a entender que la experiencia escolar ya estaba en marcha por esas fechas. Es necesario en este punto recordar, por las consecuencias que luego puede tener, que la experiencia de Montijo comenzó a caballo de los meses finales de 1933 y los primeros de 1934, que en Calamonte pudo empezar a partir de abril o mayo de este último año, o poco después, y que en Valencia de Alcántara era ya una realidad en los últimos meses de 1934.

¿Qué maestros eran entonces los titulares de las escuelas? En el libro de actas de la junta local de instrucción pública, luego consejo escolar de enseñanza (a partir de 1931), se dice con fecha del mes de noviembre de 1933 que los maestros de aquel curso escolar eran: Lucas Vidal Cuadrado (director de la graduada), José Cabrera Cabrera, José Linares Bueno, Luís Pájaro García, Francisco Barrigón y José Ríos Valiente. Las noticias sobre las maestras no aparecen. ¿Eran también estos mismo maestros los titulares de las escuelas en el siguiente curso escolar, cuando al parecer comenzó la experiencia de las técnicas Freinet?

La fecha de la impresión del primer número de «*Voluntad*» podría proporcionar pistas y fechas más seguras. Esa fecha, incuestionable cuando apareció el primer número del mencionado periódico, era la del mes de julio de 1934, esto es, la experiencia de Valencia de Alcántara fue un poco posterior a la de Montijo y coetánea de la de Calamonte. Con los datos de este número y de dos más que aparecieron posteriormente, junto con los recabados en el Archivo de Clases Pasivas y en el AGA, he podido establecer que los maestros que pudieron estar implicados en el proyecto freinetiano fueron: Lucas Vidal Cuadrado, Luís Pájaro García, Claudio José Ríos Valiente, José Cabrera y Cabrera, José Linares Bueno, Francisco González Martínez y Francisco Barrigón. La referencia documental que atañe a las maestras es más escasa, aparecen sólo tres nombres de los seis grados existentes (también eran seis los grados de los niños): Guadalupe Tovar y Tovar, María F. Martín Folgar y María del Pilar Muñoz Arias.

Una vez identificados la mayoría de los maestros, la pregunta más difícil de responder era la referida a la autoría de la supuesta experiencia escolar freinetiana: ¿quién o quiénes fueron los introductores o impulsores? La res-

<sup>11</sup> Todas referencias documentales que siguen, salvo expresión contraria, se refieren al archivo municipal de Valencia de Alcántara. Me remito, para una relación precisa de la documentación, al estudio referido al principio, cuya publicación es inminente.

puesta definitiva y última es hoy imposible, pero no es imposible aventurar una hipótesis explicativa que en el futuro pueda confirmarse.

Dos hechos se imponen llegados a este punto. El primero se refiere a los maestros citados, todos los cuales carecen de referencias o vinculaciones freinetianas seguras, tanto con las experiencias que se desarrollaban entonces en Extremadura como con otras más lejanas; tampoco la vía de una impregnación por el inspector de la zona ha confirmado nada. El segundo hecho se refiere al periódico escolar «Voluntad», un periódico muy peculiar y contradictorio en lo que se refiere al canon freinetiano, por cuanto reúne características que afirman que sí lo es (como el intercambio y la aportación de los alumnos), como otras que hacen pensar en un publicación muy extraña al resto de las conocidas.

A la vista de que «Voluntad» parece y no parece, al mismo tiempo, un periódico freinetiano, y de que los maestros del lugar y del momento no indican un contacto con las técnicas, cabe la posibilidad de una noticia adivinada y ocasional de lo que era y suponía Freinet, propalada por alguien que tampoco tenía mucha experiencia previa o formación sólida al respecto, pero sí un contacto con lo que se había cocido en Las Hurdes, se cocía en Montijo y se cocería después en las escuelas de Calamonte y de La Puebla del Maestro. Es decir, de un «ave volandera» que dejó poco rastro documental porque su estancia fue breve o muy breve, aunque suficiente como para dar noticias, sembrar la semilla e ilusionar a maestros con destino fijo en Valencia de Alcántara. Es decir, caso sólo posible para aquellas fechas si se trata de un maestro del plan profesional en prácticas. Y del único de quien tengo noticias y reúne todos los requisitos es el hermano de Ricardo y Antonio Márquez Tabares: Manuel, menor que ellos, pero en contacto directo con los dos, en especial con Ricardo, con el que está documentado que colaboró en Calamonte durante varios años. Se ha demostrado en otro lugar —al tratar el asunto en Calamonte— que Antonio Márquez estuvo en la empresa de Montijo desde septiembre de 1933 y que informó e instó a su hermano Ricardo a proceder en Calamonte a partir de los primeros meses de 1934. Manuel, en la órbita de ambos, recibió sin duda una impregnación temprana, teórica y nada sólida (dadas las fechas y con la experiencia de Montijo todavía en ciernes), e ilusionado la dejó caer en Valencia de Alcántara. La noticia pudo caer bien y ser interpretada de manera «sui géneris» por los maestros que la hicieron realidad a su modo y manera, «motu proprio», nunca mejor dicho. En Valencia de Alcántara existía de tiempo atrás una tradición impresora y entre los maestros un cierto afán publicista, continuado después de la guerra civil con otros periódicos escolares —nada freinetianos, por supuesto—, que pudo acoger la noticia con agrado y, en consecuencia, procedieron. En este proceder Freinet y las técnicas escolares fueron secundarios y, según avanzaba la experiencia, no más que un leve barniz. Esto se puede observar a poco que

se analicen los tres números de «Voluntad». El primero, en el que hay una «presentación oficial» del periódico y una declaración de intenciones, el propósito no son las técnicas freinetianas, que no se citan, ni la innovación escolar. Más bien se aprecia un difuso deseo de mejora escolar, de divulgación del quehacer de la escuela y un vago afán publicista, sin más. Todo bien adobado con la retórica de la época sobre la importancia de la escuela en el impulso nacional. El protagonismo de los escolares, uno de los objetivos fundamentales de la imprenta en las escuelas freinetianas, es evidente en este primer número de «Voluntad», pero no el principal (tres pequeñas colaboraciones en cuatro páginas de tamaño DINA 3, inusual también). Un año después, en el ejemplar de junio-julio de 1935, ya con formato más parecido al de los periódicos freinetianos, el protagonismo de los escolares había prácticamente desaparecido, traición evidente de la técnica de la imprenta y otras asociadas, para convertirse el periódico en un medio de los maestros: once de ellos firman escritos varios en los que dejan ver sus pareceres sobre la educación, mientras que sólo dos alumnos aportaron brevísimos trabajos (los dos en la misma página), justo al final (pagina 15 de un total de 16). «Voluntad» ya no era de la escuela y de los niños, sino un escaparate social de los maestros. En el tercer ejemplar que conozco, tal vez el último por la fecha que tiene (junio-julio de 1936), la tónica es la misma. Aunque los maestros que firmar trabajos son sólo tres y los alumnos cuatro, todo el periódico está lleno de textos y noticias escolares o para-escolares que poco o nada están orientados hacia los fines propios del freinetismo.

En conclusión, en la escuela graduada de Valencia de Alcántara, entre julio de 1934 y julio de 1936, no hubo una experiencia escolar de las técnicas Freinet en sentido estricto, al modo como se hizo en otras escuelas extremeñas y en tantas españolas. A lo sumo se implantaron algunas técnicas, de modo tal que en la práctica quedaron desdibujadas y desprovistas del fin propio. Y los maestros nunca tuvieron conciencia plena de lo que, en pura apariencia, tenían entre las manos cuando imprimían «Voluntad». Alguien les dejó caer noticias y contactos con maestros y escuelas freinetianas españolas, noticias incompletas y, quizás, muy poco fundadas. Con ellas no supieron proceder lógicamente con fidelidad y rigor, sino de por sí.

#### **IV. La incógnita de Arroyo del Puerco**

Por desgracia, la experiencia de las técnicas en la escuela de Arroyo del Puerco es todavía una incógnita y una contradicción. Incógnita porque el estado de los datos y de la documentación sobre el maestro Ricardo Gil Torezano, incuestionable protagonista de los hechos, no son hoy suficientes para dar una explicación de lo que hizo o para saber de dónde sacó la idea y quién se la transmitió, incluso para determinar si las técnicas fueron realmente apli-

cadás y si se imprimió o no un periódico escolar. Contradicción porque, a pesar de todos los interrogantes anteriores y de las sospechas de que en Arroyo del Puerco no pudo darse algo realmente significativo en fechas tan tardías (1935 o 1936), sin embargo el maestro Ricardo Gil es el único de los extremeños que figura como cooperativista inscrito, aunque provisional en junio-julio de 1936, en la «Cooperativa española de la técnica Freinet», es decir, el único del que está documentada una relación directa y formal con el grupo más dinámico del movimiento freinetiano.

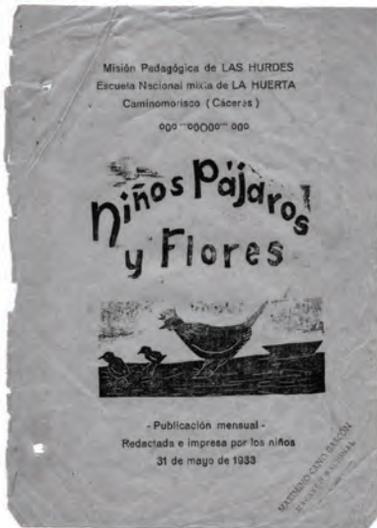
Por otra parte, Gil Toresano es también el único maestro de los conocidos en Extremadura que no tiene hasta hoy conexión alguna con el resto de los maestros y escuelas de la región. No he encontrado ninguna relación con los maestros de Las Hurdes, tampoco con los de Montijo o con las experiencia que se suceden a partir de este lugar. Sólo hay un dato aislado que sugiere algo, aunque remoto. Gil Toresano pasó una larga temporada en San Vicente de Alcántara (siete cursos escolares), que se terminó en 1930, muy pronto para encontrar alguna referencia por aquellos pagos de Freinet. Pero San Vicente de Alcántara, tan cercano a Valencia de Alcántara, es lugar de referencias familiares para Antonio y Manuel Márquez Tabares, y tal vez también lo era para el mismo maestro de Arroyo del Puerto. Será una pista de la que daré cumplida cuenta próximamente, junto con lo que pasó en la escuela de este maestro y del periódico escolar que pudo imprimirse. Mientras tanto Ricardo Gil Toresano seguirá siendo un solo hecho escueto, una incógnita, una contradicción y una experiencia-isla sin relación explícita.

## V. Páginas de los periódicos escolares citados

Ideas y Hechos



Niños, Pájaros y Flores



El Pájaro Azul



Actividad Escolar



Floreál



Alborada



Voluntad



Voluntad



Voluntad



# ASPECTOS ACTITUDINALES EN EL EEES-ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## *Attitudinal aspects in the EEES-European Space Of Superior Education*

Eliseudo Salvino Gomes<sup>1</sup>

**RESUMEN:** En este artículo, se intenta aproximar los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior a uno de los objetivos de la logoterapia de Viktor Frankl, con el fin de definir o reflexionar acerca del «sentido de la vida» como propuesta para elaborar los planes de educación a partir de valores actitudinales. A nuestro parecer este tema se correlaciona fundamentalmente con la percepción de mundo y de la persona, constituyendo así una categoría clave en la comprensión más adecuada con la idea de educación. En base a esto proporcionaremos reflexiones a la manera de diseñar los planes de mejora para los estudiantes, respetando los objetivos individuales, grupales y el concepto legítimo de escuela como espacio favorable al desarrollo de competencias. En el plano lógico, este artículo intenta explicitar la discusión entre los valores actitudinales y los objetivos de «Bolonia». De esta manera los métodos pedagógicos deben tener en cuenta las opiniones de los alumnos en cualquier decisión sobre su educación. En fin, deseamos con este artículo defender las propuestas del EEES a partir de las aportaciones teóricas de la logoterapia.

**Palabras clave:** Logoterapia, EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), Sentido, Persona.

**ABSTRACT:** The intent of this article is to bring the objectives of the European Space of Superior Education closer with one of the objectives of Viktor Frankl's speech logotherapy, i.e., how to define or reflect on the «sense of life» as a proposition to elaborate the plans of education from attitudinal values. In this understanding, the topic is fundamentally correlated between the perception of the world and of the person who possesses it; establishing this quality is critical to the most suitable understanding of the idea of education. On the basis of this, such reflections will be provided as designing improvement plans for the students, respecting the individual objectives, group objectives, and the legitimate concept of school as a favorable space to the de-

---

<sup>1</sup> Investigador de la Universidade Católica de Brasília (UCB). Correo electrónico: salvino@uol.com.br

velopment of skills. Therefore, the logical plan of this article is to effortlessly explain the respective discussions of attitudinal values with the objectives of «Bologna» In this manner, the pedagogical methods must take into account the opinions of the students in any decision of their education. Finally, this article defends the propositions of the EEES from the theoretical contributions of speech logotherapy.

**Key words:** Logotherapy, EEES (European Space of Superior Education), Sense, Person.

**Fecha de recepción:** 2-III-2009

**Fecha de aceptación:** 8-IX-2009

Muchos países de los distintos continentes han vivido profundos y globales cambios económicos, sociales y culturales, provocando de esta forma incertidumbre y malestar en la manera de actuar de sus ciudadanos. Delante de esta crisis, la educación parece estar afectada exactamente por ser la que recibe menos apoyo e interés de la parte del poder legal. En este sentido se hace necesario el asumir ético y responsable de los que definen la educación como área de su saber y creen que a través de la educación es posible alcanzar una sociedad justa, en la que se pueda vivir con dignidad.

Como reconoce Cabaco (2005), la innovación docente e instruccional en el EEES exige un cambio de paradigma, es decir, pasar de un modelo centrado en la enseñanza (modelo «tarima») a otro que pone el centro del proceso en el aprendizaje en el alumno (modelo «pupitre»). A partir de esta concepción se puede pensar en la emergencia de un nuevo concepto de la democracia donde el profesor mientras enseña, aprende, pues, respeta lo adquirido por su alumno, lo que confirma el decir de Cabaco (2005a): es necesario entender la enseñanza como aspecto del proceso de aprendizaje y, no un fin en sí mismo.

Por lo tanto, es fundamental dar un paso más «largo», sobre todo por el impulso que el EEES tiene posibilitado. Con todo, el desafío mayor de una gestión democrática es conducir el cambio de la formación educacional centrada en la enseñanza (conocimiento) a una formación cuyo foco sea el aprendizaje del alumno. Con ese objetivo, la enseñanza convencional deberá basarse en competencias, con el propósito de elaborar un perfil académico profesional, una competencia entendida como un procedimiento donde interaccionan los contenidos, habilidades, formas, actitudes y valores en relación a las situaciones reales vividas en la sociedad.

De acuerdo con las declaraciones de las autoridades en referencia a la educación, dos dimensiones sí sobresalen: la formación de los ciudadanos capaces de asumir responsabilidades éticas y sociales y para adaptarse a los diversos cambios que derivan del mundo globalizado; y el desarrollo científico para perfeccionar individuos en una sociedad en constante cambio.

Todavía, la tendencia actual de entregar todo el proceso educativo a la escuela es notoria; eximiendo así la responsabilidad personal de cada padre y madre de alumno.

En nuestra opinión, existe un problema serio con el concepto de la democracia, pues hay quien habla en democracias, pero en realidad nos parece que hay una inversión de dicho concepto, es decir, hace de cuenta que si establece una política educacional colegiada, cuando en la mayoría de las veces el interés se basa en el hecho de que los estados o provincias han utilizado la escuela al servicio de una educación que perpetúe en los cargos directivos un cierto nepotismo. Es necesario recordar que el principio de Kant de que ningún hombre puede ser usado para otro fin que no sea él mismo, sigue siendo más válido que nunca.

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2000), para poder dar respuesta al conjunto de sus misiones, la educación debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos que, a lo largo de toda vida, serán de algún modo para cada individuo, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder actuar sobre el medio envolvente; *aprender a vivir juntos*, con la finalidad de participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; finalmente para *aprender a ser*, vía esencial que integra los tres precedentes. Se puede afirmar que estas cuatro maneras de saber constituyen solamente una, dado que existen entre ellas múltiples puntos de contacto, de relaciones y de permuta.

En el desempeño de su función es imprescindible a los gestores escolares el conocimiento de los nuevos procesos y del desarrollo de una posición crítica y reflexiva; que tenga la escuela como espacio de síntesis, a partir de las condiciones objetivas, para alcanzar una educación básica de calidad, a través de la formación general y preparación para el uso de la tecnología, desarrollo de capacidades cognitivas y operativas, formación para el ejercicio de la ciudadanía crítica y de la formación ética.

La gestión democrática, pensada a partir de los objetivos deja de tener como predominante el carácter conteudista fragmentado, y pasa a buscar respuestas a las cuestiones pertinentes a la actualidad de la sociedad y de la educación. Procura ayudar a los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje a comprender su pensamiento, reflejando sobre él y su práctica, ofreciendo los fundamentos para que la transmisión de los contenidos específicos no acabe por ser solamente una mera acción de la transmisión del conocimiento. Entra como elemento nuevo en esta relación la significación de los contenidos en la realidad y en las representaciones de los alumnos, es decir, vinculándolos a la práctica y contextualizándolos.

Por fin, no faltan grandes teorías de la educación, sino una breve dosis de sentido común para saber que lo importante es descubrir y llevar a cabo competencias que capaciten al ser humano para desarrollar proyectos educativos, con la finalidad de lograr lo mejor del mundo para todos. No basta con amar a los jóvenes, sino que se necesita según Bertrand Russell, una concepción recta de la excelencia humana. Por eso, en nombre de ninguna teoría, el educador/enseñante, está legitimado para ser un profeta de la desilusión, porque nadie puede ser maestro si niega las fuerzas creadoras de quién tiene a su cargo.

Con respecto al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior-EEES, dos factores se destacan: el aprendizaje como parte de un proceso de desarrollo de las competencias y la incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación al futuro escenario de la educación europea. En este sentido, el esquema del plan de estudios-administrativo reflejará la declaración de Bolonia (1999), que está basado en tres puntos básicos: la implantación de un sistema de los créditos europeos - ECTS; la armonización de las estructuras del plan de estudios, con la emisión del suplemento europeo en el título - SET; y la evaluación de los niveles de la calidad.

Por lo tanto, una importante innovación se producirá en cuánto al sistema de créditos europeos (ECTS), cuya estructuración de la actividad docente tendrá como base cuatro categorías: período de horas de enseñanza; guía de trabajo autónomo; actividades prácticas y experiencias complementarias de refuerzo; y elaboración de informes acerca de las actividades de integración en los contenidos teórico-prácticos.

Este proceso asume una importante discusión acerca de la real situación de la enseñanza universitaria y su relación con el cotidiano contexto socio-laboral. Dos grandes variables se presentan de forma decisiva con respecto a la dimensión social de la enseñanza superior, o sea, acentuando la necesidad de integrar formación y actitud: el binomio responsabilidad/capacidad y desarrollo/cambio.

De esta forma, el objetivo central de este trabajo consiste en determinar qué papel tendrá el EEES en el desarrollo de competencias para tornar el aprendizaje independiente y significativo, del tipo que prioriza la formación, de un alumno que presente un perfil tanto académico como profesional, aliando sus conocimientos a la práctica. Con esto, la educación superior tendrá la capacidad de definir lo qué es competencia y como ella será utilizada y transmitida por el cuerpo docente de la universidad.

Ahora bien, es necesario discutir cómo las competencias se volverán concretas en la práctica; por ejemplo, el «Proyecto Tuning» desarrolló una clasificación dicotómica que se refiere a las competencias generales (transversales) y a las competencias específicas (de titulación). En el caso del EEES

interesa la diferenciación y por consecuencia la elaboración de los libros de las titulaciones, que implica cuatro tipos de capacidades transversales: las instrumentales; las personales; las sistémicas; y otras competencias que requieren la adaptación al desempeño. Además, y de forma conclusiva, los planes de estudio y de concreción de los programas de asignaturas deberán contemplar tres tipos de competencias, a saber: las cognitivas; las instrumentales y las actitudinales. En los cursos académicos transcurridos entre 2005-07, se desarrolló en el posgrado una propuesta innovadora de formación en competencias actitudinales referentes al «ser del mediador» y al «ser del orientador».

En definitiva la nueva propuesta desarrollada deberá formar un profesional que además del conocimiento académico adquirido sea capaz de alcanzar un alto desempeño profesional. De esta manera, los nuevos profesionales no tendrán gran dificultad de insertarse en el mercado del trabajo, estando al frente de otros profesionales no tan especializados como ellos. Mientras tanto, la universidad deberá invertir en una constante planificación y evaluación del mercado de trabajo y en una capacidad real de inserción de los profesionales formados en sus unidades.

Toda acción propuesta debe tener en cuenta la debida sustentación teórica y nos parece ventajoso recurrir al modelo arquitectónico de competencias presentado por Roe (2002). Este autor expone el perfil de las competencias como el conjunto de bajo-competencias cuyos pilares son los conocimientos, las habilidades y las actitudes, teniendo como base las capacidades, los rasgos de personalidad y otras características relevantes al desempeño profesional. En cada curso universitario, estos elementos deberán ser especificados en términos de contenidos y niveles de ejecución distintos para su desarrollo.

De acuerdo con el objetivo central de nuestro proyecto, en cuanto educadores cristianos nos interesan los estudios y evaluaciones relativas a las competencias actitudinales; principalmente las que se dejan influenciar por lo que denominamos de sentido de la vida, que según Frankl (1990), es lo que orienta y guía la vida del ser humano.

En detrimento de una decena de instrumentos que miden los distintos conceptos logoterapéuticos, como: la frustración y el vacío existencial, el propósito de vida, el valor actitudinal, el significado del sufrimiento y la concreción del sentido de la vida, el instrumento más usado por la logoterapia es el PIL-Purpose in life (propósito de vida). Desde la década de 1970, trabajos de investigación son presentados tomando como instrumento cuantitativo de la investigación dicho instrumento. Estos trabajos demuestran una alta puntuación del PIL en relación a las creencias religiosas arraigadas, a los bajos niveles de ansiedad, a la idea de la muerte en enfermos terminales, a

las pruebas de personalidad como el MMPI, al concepto de liderazgo, a los compromisos con grupos organizados, y la educación (en valores) particularmente. Varios investigadores obtuvieron significativos resultados aplicando el PIL en sus encuestas, algunos ejemplos son: Noblejas (1994), López (1998), y Guttman (1998). Datos estadísticos que indican una grande confiabilidad en el PIL y, de esta forma, puede ser utilizado como un primer indicador de medida de la competencia actitudinal.

El concepto de la palabra educación se origina del latín «educare» - «sacar algo de dentro», búsqueda de algo. Por lo tanto, el profesor sería el «funcionario de las instituciones que gestiona lagunas y charcos, especialista en la reproducción, parte de un aparato ideológico del estado». Mientras que el educador sería el «fundador de mundos, sembrador de esperanzas, pastor de proyectos» (Alves, 1990).

Según Frankl (2005), la educación puede desempeñar un papel decisivo como guía de la juventud en busca de un sentido, como él mismo afirma «es probable que en nuestro tiempo, es decir, en la época del vacío existencial, la tarea primordial de la educación es refinar la capacidad que permitirá al hombre encontrar los sentidos únicos, en lugar de acomodarse en transmitir tradiciones y conocimiento. En esta misma línea de pensamiento sigue Fabry (1984, p. 135), la educación de hoy, ya no puede acompañar los moldes tradicionales, antes debe despertar la habilidad para tomar decisiones independientes y auténticas».

El trabajo del profesor no puede ser fructuoso a menos que esté preparado para abordar los temas relativos a expresiones de su existencia, como haría la teoría psicoanalítica ortodoxa. Por lo tanto, nos parece que existen dos planteamientos psicológicos que han dejado los educadores inseguros: la doctrina psicoanalítica de la represión, según la cual cualquier frustración y agresión que fue reprimida, inevitablemente más adelante aparecerá como síntoma neurótico o como enfermedad psicosomática, la otra es la sistémica.

En contra partida para la logoterapia, no existen reglas para «hacer» personas, son ellas que se hacen a sí mismas, por el contrario, una de las perspectivas logoterapéutica es la voluntad de realizar el sentido percibido a través de una tarea impuesta a sí mismo.

Nadie es de una determinada manera; cada uno de nosotros puede encontrarse en la inevitable tensión entre el ser y el devenir, cada uno de nosotros puede ser de una manera diferente en cada momento, es decir, estamos invitados a ser de cada vez personas mejores, esforzándonos en vez de conformarnos con la manera en que es. Como acentúa Frankl (1959) el ser hombre visa a la satisfacción de las propias necesidades, el concepto de la autorrealización, o el ser hombre visa un estar-orientado para la plenitud del sentido y de valor en el mundo, hasta el concepto elemental de la autotranscendencia (p. 73).

Frente a la dificultad que el individuo siente al «asumir» sus problemas, surge como posible solución una educación basada no sólo en un refuerzo de la capacidad de amar, sino también en un esfuerzo en la capacidad de sufrir. La posibilidad educativa en muchas de sus pequeñas actitudes consiste en transmitir que siempre existen diferentes maneras de afrontar al destino, por más adverso que éste parezca. «Hacemos frente con valor y amamos la tarea de la educación, por lo tanto con valor podemos educar solamente para el valor, también para el valor del sufrimiento, y solo con amor podemos educar para el amor a la vida» (Lukas, 1992, p. 255).

Sin embargo, esta tarea ardua de educar debe ser ejercida teniendo en cuenta que los sentidos de los valores ejercen gran influencia en la conducta de las personas. La pedagogía constituye una zona limítrofe de la logoterapia; existen en ésta diversos pensamientos, entre los cuales podemos extraer: el ser humano se atrofió porque una imagen específica de su ser fue obstaculizando la visión de su esencia, o sea, su responsabilidad que no se puede delegar a las circunstancias de su destino. En cuanto el «ser-libre de algo» no esté indisolublemente asociado a un «ser-responsable por algo», la existencia humana no llegará a su desarrollo pleno. Ser libre significa investigar el espacio de la independencia dentro del ambiente de dependencia, y así librarse internamente de esta dependencia. Ser responsable no es simplemente obedecer las reglas, significa descubrir sentidos en las circunstancias de la vida, dotándonos nuestras propias acciones a partir del respectivo sentido que percibimos. Las decisiones, por lo tanto, responsables que son tomadas a partir del respectivo sentido de la situación nos ayuda a liberarnos de la dependencia determinada por el destino.

¿En nuestra sociedad pluralista del presente, como podríamos definir un objetivo educacional que fuese aceptado igual y únicamente, por los padres de opiniones diversas y por los profesores con su deber de neutralidad? ¿Un objetivo educativo que ocasionaría inseparablemente la libertad y la responsabilidad? Como señala Frankl (1982) en nuestra época, la educación precisa preocuparse no sólo en transmitir conocimientos, pero también avivar la conciencia; de modo que el ser humano pueda agudizar el oído con la intención de captar la exigencia inherente a cada situación en particular» (p. 27). Este objetivo sería entonces el perfeccionamiento de la conciencia que podría ayudar substancialmente a superar muchos problemas en la pedagogía aplicada. Este perfeccionamiento exige, por encima de cualquier método técnico-pedagógico, un encuentro profundamente humano, que constituye el único medio capaz de establecer un contacto espiritual entre educador y educando.

Señala Lukas (1993, p. 73) no es un método determinado el que deshumaniza al individuo, sino el espíritu con que él es utilizado. El método que

tiene como objetivo el perfeccionamiento de la conciencia del alumno debe necesariamente haber sido originado en la propia conciencia del educador, lo que significa que maduró en una combinación de libertad y responsabilidad, y fue testada la dependencia voluntaria del reconocimiento de aquello que tiene sentido. Esta conciencia en la logoterapia funciona como órgano de sentido. La voluntad de sentido es un presupuesto básico de la logoterapia como el arte de curar, pues toda la curación presupone un proceso de re-educación.

Con todo, la educación se manifiesta en primera instancia en el medio familiar que, según la logoterapia, tiene los siguientes objetivos a ser alcanzados: confianza en la vida y en el mundo; disposición para la auto-manutención a través del esfuerzo propio; comprensión realista de sí mismo y del mundo; cultura del corazón y autodisciplina. Por otro lado, la escuela complementaría a estos objetivos, desarrollando en el educando: el civismo y el patriotismo.

Pero infelizmente la inutilidad y la crueldad de toda una década de guerra desbarataron el compromiso juvenil con el patriotismo. Para contraponer a este fatalismo, señala Seligman (2003, p. 225), los educadores encuentran un camino mejor hacia el aprendizaje cuando suelen recompensar las fortalezas, aconsejar amablemente, profundizar en los temas en lugar de memorizar, favorecer el apego emocional del alumno por el profesor o la asignatura, y la atención individualizada.

Según Skinner (1973) el educador ha de ser un técnico conocedor de las relaciones que unen variables independientes con variables dependientes, y que la metáfora «crecimiento o desarrollo» asigna sólo un modesto papel al maestro, que «en realidad no puede enseñar, sino sólo ayudar al alumno a aprender. Enseñar es nutrir o cultivar al niño que está creciendo (como se hace en un jardín de infancia). El estudiante absorbe los conocimientos succionándolos del mundo que le rodea, chupa como una esponja los informes y se empapa de ellos. Lo que el maestro dice va penetrando en el discípulo, va calando en su mente. En otra versión, enseñar es fecundar y ser maestro es ser sembrador (pp. 11 y 17-18).

El punto común de todos los objetivos educativos es, sin duda, el perfeccionamiento de la conciencia. Para educar individuos, es necesario que se tenga como objetivo capacitarlos para dar respuestas coherentes en situaciones concretas presentadas por la vida, dentro de un contexto de valores adquiridos. Otras ciencias tienen por objetivo el ser humano, pero sólo la educación lo acompaña en la máxima plenitud de sus posibilidades de ser persona.

Uno de los grandes compromisos de la educación para la responsabilidad y libertad es capacitar al ser humano para revisar los propios principios, para

utilizarlos otra vez a la luz de una clarificación, en la definición de una propuesta de convivencia en la relación consigo mismo y con los demás. La educación procura ayudar al ser humano a concienciarse de sus limitaciones y de sus casi infinitas posibilidades creativas, como ser único y singular que es.

El individuo para hacerse libre y responsable precisa nutrirse permanentemente de una autoeducación consciente. En este sentido, Iglesias (1996) citando a Frankl afirma que: «los defectos de la educación no deben invocarse como excusa, sino simplemente corregirse mediante la autoeducación».

De acuerdo con Frankl (2001), el hombre no está libre de condicionantes, sean biológicos o de naturaleza sociológica. Pero el hombre es y sigue siendo libre de tomar posiciones con respecto a estos condicionantes, es decir, el hombre es libre de elevarse por encima del nivel de los determinantes somáticos y psíquicos de su existencia. Por más que la libertad de los condicionamientos sea una libertad ilusoria, tanto más la libertad para tomar actitudes es una libertad cargada de responsabilidad. La libertad, por lo tanto, sin responsabilidad sería el caos y la responsabilidad sin la libertad sería la obediencia automática de individuos ciegos en cuánto a los valores (p. 19).

Para Iglesias (1996), es compromiso de cada uno contribuir para una convivencia más digna de los seres humanos; negar esto, es huir de la responsable tarea de luchar por un crecimiento personal, aún más se torna omiso delante de sí y de los demás. Respecto a la institución de la enseñanza, la función de administrar un cuerpo docente parece en muchos casos muy distante de la de enseñar, pero, si se miran bien las cosas, sea cual fuere el sistema, por mucha complejidad que tenga, su objeto no es otro que el de asegurar a la enseñanza las condiciones más favorables.

El control positivo, por lo tanto, es materia de discusión en un curioso pasaje del «Emilio» en el que Rousseau se entrega al vuelo de su poderosa fantasía: «déjese (al discípulo) creer que él es siempre quien manda, aunque de hecho siempre seáis vos (el profesor) quien mandéis. No hay subyugación tan perfecta como la que conserva en apariencia la libertad, pues de este modo se hace cautiva a la volición misma. El pobre niño, que nada sabe, nada es capaz de hacer, nada ha aprendido, ¿no está del todo a merced vuestra? ¿No podéis disponer vos de cuanto le rodea en el mundo? ¿No podéis influirle como queráis? Su ocupación, su juego, sus placeres, sus penas, ¿no están todas estas cosas en vuestras manos y sin que él lo sepa? Indudablemente, él ha de hacer sólo lo que quiera, pero habrá de querer hacer solamente lo que vos queráis que haga: no dará un paso que no hayáis previsto; no abrirá su boca sin que sepáis lo que va a decir». La educación de Emilio la concibió Rousseau como una demostración de que eran viables los métodos que propugnaba y alcanzables sus fines (Skinner, 1973, p. 489).

En definitiva el profesor es quien está en contacto directo con los estudiantes y quien dispone de las estrategias de reforzamiento bajo cuyo influjo aprenden. Si él falla, fracasa la institución entera. Una vez más, el tema de la responsabilidad es indispensable al proceso educativo. Por tanto, el hombre, por descubrir que la vida no es eterna, cobra actitudes responsables, pues, si tuviera todo el tiempo del mundo y si su vida no tuviese límites, quizás adelantaría por siempre sus responsabilidades, o mejor, tal vez no existiría la necesidad de ser responsable. En este sentido, la logoterapia quiere incentivar cada persona a encontrar el «para que» vivir, un sentido para cada vida individual.

Por ello la disciplina ejerce un papel fundamental, pues a través de ella el individuo se vuelve «discípulo» de sí mismo. Él es su propio profesor, entrenador, técnico y orientador. Como ya advertía Platón al dividir el alma en tres partes o funciones: razón, pasión y deseo; diciendo que el comportamiento correcto resulta de la armonía entre estos elementos. San Agustín procuró entender el alma jerarquizando las formas diversas del amor, en su famoso *ordo amoris*: amor a Dios, al próximo, a sí mismo y a los bienes materiales. Por otro lado Sigmund Freud dividió la psique en id, ego y super-ego; y William Shakespeare observó los conflictos del alma, la lucha entre el bien y el mal, en obras inmortales como Rey Lear, Macbeth, Otelo y Hamlet. El problema vuelve siempre al equilibrio del alma. Pero la cuestión de la orden correcta del alma no se detiene al dominio sublime de la filosofía y del drama; y puede encontrarse sobre todo en el centro de la perfecta conducta en el mundo cotidiano. Aprendemos a organizar el alma de la misma forma que aprendemos a resolver problemas de matemáticas y jugar al fútbol, con la práctica.

Contrariamente a la creencia de los comportamentalistas, que creían en el hombre como fruto del medio, la logoterapia de Frankl lo considera indeterminado. Pensar que el hombre es fruto del medio pone en duda el papel de la justicia, por ejemplo, ¿con qué moral podría encararse un criminoso, sabiendo que la responsabilidad no es de él, mas de la sociedad? ¿No sería más adecuado encarcelar la sociedad? Entre otras características, la logoterapia trae a la comprensión del hombre la dimensión noética o espiritual; desconsiderada por el medio científico. Frankl, contrariamente a Freud, entiende que la persona humana, además de tener una sexualidad reprimida, tiene también una religiosidad inconsciente. Esta descubierta, él la hizo durante su experiencia en los campos de concentración. Entre sus compañeros de prisión, él percibió que aunque la angustia intensa que una persona puede vivir, aparece una fe, una esperanza en el futuro que hace brotar el sentido de la vida.

En la biblia sagrada, encontramos en el libro del Éxodo 20, 12 la siguiente cita: «honra a tu padre y a tu madre para que tus días se prolonguen

y para que vivas bien sobre la tierra». La falta de valoración de los padres es causada por la propia cultura occidental, cuando ella abandonó el sentido de autoridad. Por otro lado, parece necesario abandonar la idea de que, los padres y los educadores, son los únicos responsables por el destino de la juventud, al no ser cada uno en su singularidad y unicidad, pues, cuanto más protectora sea la educación, mayor la posibilidad para inhibir la capacidad decisoria de los niños y de los jóvenes, así como la negligencia. Lo que específicamente la educación puede dar es solamente el ejemplo vivido (digno). La tarea del educador simplemente no es producir bienestar, sino mostrar aquel ejemplo digno de ser imitado.

Para mitigar el desinterés apático de los jóvenes debemos proporcionarles ideales y tratar de hacer desaparecer sus sentimientos de alienación o desesperanza. Asimismo, para alcanzar una buena educación, la mejor combinación parece ser el «amor aliado a la firmeza» y tener la conciencia de que todo lo que es humano es necesariamente incompleto. ¿Hay algo más trágico que pedagogos que quieren ser perfectos? Ellos pierden no solo su condición humana, también su espontaneidad. Dándonos cuenta de que no tenemos medios efectivos para llegar a esos fines, quizás experimentemos nosotros mismos una crisis de fe en las innatas posibilidades del hombre (Skinner, 1973a, p. 18).

De la misma forma, para volverse humano es preciso agregar algo especial, «en la concepción de un hijo, los padres fornecen los cromosomas, pero no insuflan el espíritu». Con todo, quién desconoce sus oportunidades pedagógicas no las podrá aprovechar. Para garantizar la estabilidad de un niño, es preciso estabilizar primero a las personas que lo educan, y esto no se consigue con malas palabras y rechazo, sino con amor.

Con todo, el presente artículo quiere plantear una política pedagógica, a través de las recientes tendencias de las reformas en la educación superior en Europa, iniciadas en el siglo pasado, a saber: la declaración de Bolonia firmada en el año de 1999.

Entretanto, se concluye que la educación debería ser formación, especialmente formación del carácter, porque la formación debe ser el amago de la educación. Siendo esta la formación del carácter, ella debe ser orientada racional, social y emocionalmente. Cabe, así, a la teoría educacional y a la práctica pedagógica, descubrir cuáles son las relaciones existentes entre las condiciones y las tareas de la vida humana y la formación educativa de los individuos.

En el momento sería imprudente afirmar esto, porque estamos en la moda de instruir, reproduciendo conocimientos y olvidándonos de que la educación es un proceso que se dedica a la formación de la persona. De acuerdo con Cabaco, Risco & Gomes (2008), el aprendizaje significativo me-

jora cuando el que aprende reconoce nuevas relaciones o vínculos conceptuales entre conjuntos relacionados de conceptos o proposiciones.

### Referencias Bibliográficas

- Alves, R. (1990). *Tempus Fugit*. São Paulo: Paulus.
- Cabaco, A. S. (2004). Igualdad de oportunidades: sensibilización e innovación. En OAGER, *Innovación, Nuevas Tecnologías y desigualdad de Género* (pp. 11-20). Salamanca: Amarú.
- Cabaco, A. S. (2005). La Convergencia Europea en Educación Superior: Una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios. *Naturaleza y Gracia*, 52, 569-582.
- Cabaco, A. S. (2005a). Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13, 101-112.
- Cabaco, A. S. (2006). Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: Camino de Londres 2007. *Foro de Educación*, 7, 119-129.
- Cabaco, A. S., Risco, A. & Gomes, E. (2008). *Desarrollo de competencias actitudinales en La educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad*. *Naturaleza y gracia*, vol. LV (pp. 697-721).
- Cabaco, A.S. (2006a). El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para la formación integral. Conferencia pronunciada en el III Encuentro Interdisciplinar de Profesionales, Profesores e Investigadores Católicos. Valladolid, 24-26 de junio.
- Fabry, J. B. (1984). *A Busca do Significado*. São Paulo: ECE Editora.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. (1981). *A questão do sentido em psicoterapia*. Campinas, SP: Papyrus.
- Frankl, V. (1982). *Psicoterapia y humanismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1988). *The will to meaning*. New York: Meridian Books.
- Frankl, V. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. (1991). *Em busca de sentido*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frankl, V. (2000). *En el principio era el sentido: reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (2001). *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2003). *El Hombre Doliente: Fundamentos Antropológicos de la Psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.

- Frankl, V. (2005). *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Fromm, E. (1976). *Humanismo Socialista*. Lisboa: Edições 70.
- Gomes, E. (2004). A família no ato de educar: mudanças e valores. São Paulo: *Escola de Pais do Brasil*, vol. 02, nº 02, p. 06-06.
- Guttman, D. (1998). *Logoterapia para profesionales trabajo social significativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iglesias, M. (1996). Boletim Informativo da SOBRAL - Ano VI, nº 01.
- López, A. E. (1998). *El sentido de vida en estudiantes universitarios: reflexiones en torno a la misión de la educación en la actualidad. Memorias del I Congreso Mexicano de Logoterapia*. México: LAG.
- Lukas, E. (1990). *Mentalização e Saúde*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lukas, E. (1992). *Prevenção Psicológica*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Noblejas, M. A. (1994). *Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del logro interior de sentido*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Skinner, B. F. (1973). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- Skinner, B. F. (1973a). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Editorial Labor.



## NACER DE HOMBRE NACER DE MUJER, LOS NACIMIENTOS PARTENOGENÉTICOS DE LAS GENERACIONES ANTERIORES A LOS DIOSES OLÍMPICOS

*To be born of man, to be born of woman. Parthenogenic births in the previous generations to the Olympic Gods*

Verónica Fernández García<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Pretendemos analizar los nacimientos uniparentales que nos encontramos en la mitología griega, abordando aquellos que tuvieron lugar en la sociedad dominada por el caos, anteriores a los que surgirán después de la implantación de la sociedad patriarcal. Así mismo, analizaremos las concepciones divinas de Caos, Gea, Noche, Eris, Rea y Afrodita, de igual forma que su divina descendencia, para conocer las ventajas y desventajas de tener un hijo en solitario, cuando se trata de deidades femeninas. Por último, veremos como ambas descendencias evidencias en sus áreas de influencia y en sus propias características como seres divinos los peligros de la maternidad en solitario y los numerosos beneficios que la paternidad partenogénica podría aportar a la sociedad griega.

**Palabras clave:** Mito, Género, Sociedad patriarcal, Zeus, Hera, Partenogénesis

**ABSTRACT:** The purpose of the present work is to analyze the single parent births that we find in Greek mythology, paying attention to those that took place under a chaos-dominated society, previously to those that derive from the development of the patriarchal society. In addition the divine concepts of Caos, Gea, Nix, Eris, Rea and Aphrodite and their divine descendants will be analysed in order to discover the advantages and disadvantages of having a baby alone,

---

<sup>1</sup> Becaria Predoctoral de Investigación de la Universidad de Oviedo, adscrita al departamento de Historia, Área de Historia Antigua, Universidad de Oviedo. Correo electrónico: fernandezveronica@uniovi.es / vfgvero@gmail.com Este texto se inscribe dentro del proyecto de I+D del Ministerio de Educación y Ciencia que lleva por título «Maternidad y madres en las culturas grecorromana, oriental y cristiana primitiva. La construcción del paradigma de la femineidad en las sociedades antiguas del Mediterráneo», cuya directora es la doctora Rosa M<sup>a</sup> Cid López. La autora está disfrutando así mismo de una beca predoctoral de la Universidad de Oviedo con la siguiente referencia UNOV-06-BECBOC-9.

where female gods are concerned. Last, we will see how those births show, in their respective influence areas and in their own features as divinities, the dangers of single parent maternity and the multiple profits that parthenogenesis-based paternity could offer to the Greek society.

**Key words:** Myth, Gender, Patriarchal society, Zeus, Hera, Parthenogenesis

**Fecha de recepción:** 12-IV-2008

**Fecha de aceptación:** 8-IX-2008

## I. Introducción

**Partenogénesis:** (Del gr. παρθνος, virgen, y -génesis).

1. f. *Biol.* Modo de reproducción de algunos animales y plantas, que consiste en la formación de un nuevo ser por división reiterada de células sexuales femeninas que no se han unido previamente con gametos masculinos.

~ **artificial**, o ~ **experimental**.

f. *Zool.* La provocada en el laboratorio mediante la acción de ciertos factores químicos o físicos.

(Real Academia Española de la Lengua)

A lo largo de toda la mitología griega ha habido una serie de deidades, en mayor número diosas que dioses, que «han optado» por la maternidad / paternidad en solitario. Sin duda estas peculiares atribuciones se deben a su especial carácter, puesto que pertenecen al plano divino, pero hay que plantearse que si esto es así, y en función de las teorías que reconocen que los dioses son creados a imagen y semejanza de los seres humanos, lo es porque a través de estos mitos se pretendía inculcar una cierta moralidad a los griegos.

Toda la filosofía grecolatina recoge la idea del varón como garante de la vida en su cuerpo, él era quien a través del acto sexual ponía la semilla de vida en el seno inerte de la mujer<sup>2</sup>, y ella, por sus peculiares condiciones tendientes a almacenar el calor (tal como recoge Columela<sup>3</sup>), era quien llevaba dicho fruto durante nueve meses en su seno, y al final le daba a luz. Pero aquí podemos entender que acababa su función, puesto que la crianza y cuidados de los hijos corrían por cuenta del padre y solían ser encargados a nodrizas, en el caso de las mejores familias, y por tanto en los hipotéticos casos «ideales»<sup>4</sup>.

Pero a la vez la mitología griega cuenta con toda una serie de dioses y diosas con mucho poder que tendrán a su descendencia en solitario, pues

<sup>2</sup> Concepción aristotélica de la procreación, ver en Capriglione, Jolanda [1996]

<sup>3</sup> Columela, *De agr.*, XII

<sup>4</sup> Ver los numerosos ejemplos literarios de estas nodrizas en Calero Secall, Inés [1999].

ellos pertenecen al plano divino. En las primeras generaciones esto será una imposición, puesto que no había apenas divinidades a quien unirse, tal es el caso de Caos (principio neutro), de Noche y de Gea, así como de Urano emasculado y Ponto. Pero llegados a la generación de los Olímpicos esta situación parece convertirse en un pulso entre las dos deidades que han pasado a ser conocidos como los «padres partenogénicos»: Zeus y Hera.

Vemos pues que dicha forma de concepción en partenogénica es propia tanto de hombres como de mujeres, pero lo que se pondrá en sus mitos más que en evidencia son las enormes diferencias de lo que supone ser padre y ser madre en solitario, tanto más cuando no hay que perder de vista que lo primero era inviable, pero lo segundo, las madres solteras, eran una realidad que podía darse, aunque este hecho era poco deseables.

Empezaremos pues por ver esas primeras generaciones de dioses, en las que dominaba el caos, el desorden, y como van a ser esas descendencias, para pasar a revisar después el papel y el por qué de la paternidad de Zeus en soledad, y la curiosa venganza de su esposa ante semejante afrenta del rey de los dioses. Y por último, opondremos ambos principios, confrontaremos los resultados, las descendencias de estos dos dioses-esposos, para ver precisamente lo que supone «nacer de hombre y nacer de mujer».

## II. Antecedentes: los nacimientos partenogénicos

### II.1. *Caos, la madre/padre de todo, la madre/padre de todos*

«En primer lugar existió, realmente, el Caos. Luego Gea, de ancho pecho, sede siempre firme de todos los inmortales que ocupan la cima del nevado Olimpo ..., y Eros, el más bello entre los dioses inmortales, desatador de miembros, que en los pechos de todos los dioses y de todos los hombres su mente y prudente decisión somete. Del Caos nacieron Érebo y la negra Noche...» (Hes., *Theog.*, 117-124).

Y por tanto, en el origen sólo existía Caos («... un abismo oscuro y vertiginoso, una abertura sin fondo, la vorágine de un espacio sin direcciones recorrido al azar por remolinos de viento que soplan en todo sentido...»<sup>5</sup>), un principio de género neutro, del que no podemos precisar por tanto el sexo (de ahí que pueda considerarse como padre y madre<sup>6</sup>), que origina la primera generación de dioses.

De el/ella nacen todos los dioses, por lo que podemos considerarlo como primer motor, primer dador/a de vida. Es el origen de todo, y sin Caos nada habría existido, por lo que también podemos considerar que de él/ella nace todo lo que conocemos.

<sup>5</sup> Vernant, Jean-Pierre, [1992, 122]

<sup>6</sup> Para Vernant, Jean-Pierre, [2000, 17] es claramente un ser asexuado.

Caos es el primer principio, pero como su propio nombre indica su sociedad es la dominada por el caos<sup>7</sup>, que no terminará hasta que Zeus se proclame rey de todos los dioses, y establezca ese dominio, y ese orden, un orden que ya anticipamos que es masculino.

De Caos nacen Gea y Eros; así como Noche y Érebo. Y por tanto, Caos tiene su descendencia por sí solo/a. Y es curioso que dicha descendencia va a ser eminentemente femenina, puesto que si bien Eros y Érebo parecen ser dos principios que en origen son considerados masculinos, son dos divinidades muy poco destacables, no se las conoce por nada más que por ser los hijos de Caos, y los compañeros, eso sí en algunas ocasiones solamente, de Gea y Noche.

Estas dos diosas, claramente definidas ya como divinidades femeninas, son la descendencia realmente importante de Caos, y es llamativo que se trate de dos «mujeres», quizá esto sería comprensible desde el momento en que se están desarrollando en esa sociedad del desorden que es la sociedad de Caos.

Es destacable pues de Caos que:

- Origen de todo lo conocido, sin él/ella habría sido imposible.
- Origen de todos los dioses, porque de su descendencia derivará el total de los dioses que conforman el panteón olímpico.
- Y sobre todo, origen de toda una saga de diosas que tendrán enorme poder, y que existirán mientras se dé esa sociedad de desorden.

Así, hasta la implantación de Zeus la sociedad mitológica griega será conocida también con su nombre, la sociedad de Caos (caótica, de desorden). Y es curioso porque una de las características más importantes de esa sociedad es que las diosas que la conforman van a tener un poder inusitado, que se plasmará sobre todo a través de su descendencia, por ello gran número de ellas van a poder parir por sí solas.

En cuanto a la descendencia de Caos podemos decir que va a tener dos hijas y dos hijos, que formarán pareja entre sí:



<sup>7</sup> Según Diel, Paul, [1976, 104] se podría ir más allá y considerar que el Caos ni siquiera existió, nos dice este autor que «El Caos del mito no es el mundo preexistente en estado caótico... no es una realidad; no es más que una denominación simbólica ...»

Por tanto, vemos como por un lado Gea se unirá a Eros, y por el otro su hermana Noche lo hará con Érebo. Y formarán dos peculiares parejas que veremos más adelante.

Pero lo importante en el caso de Caos es que engendra a dos diosas femeninas, mientras que sólo da origen a dos principios masculinos, puesto que ni Eros ni Érebo parecen ser considerados como dioses. Lo que vincula el origen y el Caos a las mujeres, a través de esas deidades femeninas. Así que desde el inicio de estos nacimientos por partenogénesis, hay una clara vinculación con lo femenino.

En el caso de Caos sus hijos forman parejas, y es curioso que la de Gea y Eros se oponga a la de Noche y Érebo, siendo la primera de ellas positiva (en tanto que es la línea que va a dar origen a los Olímpicos) y la otra negativa que acabará por extinguirse en sí misma, creando sólo seres negativos para el mundo divino y para el terrenal.

Por tanto, cabe decir dos cosas respecto a la descendencia de Caos: Primero, no es exclusivo de la sociedad griega que en la primera generación los nacimientos sean por partenogénesis, puesto que en el origen de algunas de las mitologías más importantes del mundo antiguo hay un principio que suele ser neutro, que va a dar origen por sí mismo a todo el mundo conocido<sup>8</sup>. Es decir, que para dar origen a algo en algunas teogonías se emplea ese primer principio que engendra por sí solo. Y segundo, a partir de Caos se va a generar pues una sociedad dual, por un lado estará el bien (que se definirá en masculino), y por el otro el mal (que se manifiesta en femenino), del que la mejor evidencia es su prole. Así que partir de Caos se empieza a generar el mundo conocido, que no será establecido tal cual hasta Zeus.

## II.2. *Gea, la permisividad ante el desorden*



<sup>8</sup> Tal es el caso de la mitología egipcia, anterior a la griega y muy importante en todo el contexto del mundo antiguo, donde este papel lo desempeñan las Aguas primordiales, también llamadas Nun, Armour, Robert. A., [2004, 23]

<sup>9</sup> «Gea, primeramente dio a luz al estrellado Urano, semejante a ella misma, para que la protegiera por todas partes, con el fin de ser así asiento seguro para los felices dioses. También alumbró a las grandes Montañas, agradables moradas de las Ninfas que habitan los abruptos montes. Asimismo trajo a la luz al estéril mar, de impetuosas olas, el Ponto, sin el deseable amor...», Hes., *Theog.*, 126-132

Gea (la Diosa Tierra) va a dar a luz por partenogénesis a varios elementos indispensables del mundo conocido: Ponto, el mar; las Montañas; y Urano, es decir, la Tierra da origen al Cielo<sup>9</sup>, originándose así el que aparece como el primer dios más claramente relacionado con la masculinidad<sup>10</sup>.

Así que esta diosa también pare en solitario, tal como lo hiciera Caos, convirtiéndose según lo visto en la primera diosa, expresamente femenina, que va a tener descendencia sin la presencia de un dios varón. Y esto se debe sin duda a las peculiares atribuciones de esta deidad, puesto que en el fondo ella no deja de estar sola, tal como lo estaba Caos.

Generará pues Gea a toda una serie de deidades relacionadas con aspectos positivos de la vida, del mundo, sin los cuales la existencia sería imposible. Ello la convierte en una madre beneficosa<sup>11</sup>.

Es curioso porque el mundo de Gea todavía es un mundo dominado por el Caos, y para entender la peculiar descendencia positiva de esta diosa, cuando lo esperado para una mujer que engendrara en solitario era el más absoluto desorden moral, hay que ver la figura de su opuesto, es decir, Noche y su progenie. Sólo así puede verse como los beneficios que a Gea le son otorgados, el hecho de que se le «permita» tener una descendencia positiva, son para oponerla a su hermana.

En otro sentido, a pesar de que Gea genera esa primera descendencia en solitario, ésta progenie tiene un carácter positivo, que hay que entender porque ello va a permitir que se genere la vida, dado que gracias a esa unión nacerá el primer dios masculino que se hará con el poder entre los inmorta-

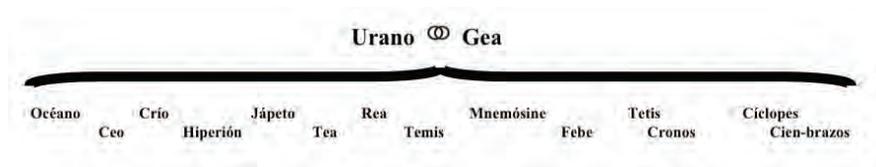
---

<sup>10</sup> Al menos aquel que se vincula por primera vez con los atributos sexuales masculinos, puesto que sufre una de las mayores degradaciones del panteón griego al ser emasculado por su hijo Crono, Hes., *Theog.*, 173-181; así como de la conjunción del semen que brotó de su maltrecho miembro con la espuma se produjo el peculiar nacimiento de la diosa Afrodita, Hes., *Theog.*, 189-192

<sup>11</sup> Gea (Tierra) es una madre bondadosa incluso para los mortales a quienes abastece del sustento necesario para la supervivencia, «...Gea, Tierra de amplio seno, «cimienta seguro» (*héodos asphaltés*) ofrecido para siempre a todos los seres vivos ...», Detienne, Marcel, [2001, 133]. Es por ellos que esta diosa es el modelo a imitar por las mujeres, tal es así que la propia Pandora está hecha de barro, así nos señala Jolanda Capriglioni que «... Puesto que ... era habitual la metáfora de la mujer-tierra, no nos sorprende la comparación posterior del cuerpo femenino con la tierra misma que, llegada a un cierto punto de maduración, debe dejar salir el fruto...», Capriglione, Jolanda, [1996, 60-61]. De Igual forma, nos relata Nicole Loraux que ya el propio Platón afirmaba que «... los griegos pensaban que la mujer imita a la tierra», Loraux, Nicole, [1996, 53], y que son de este modo numerosos los mitos en los que «... la figura de la Tierra-Madre y las metáforas agrícolas del matrimonio en virtud de las cuales la mujer es un campo de labor...», Loraux, Nicole, [1996, 54]

les<sup>12</sup>. Es decir, aún es una cierta tendencia al caos, pero donde se va perfilando el orden, no en vano Gea y Urano son los abuelos de Zeus.

Así se hace una cierta concesión respecto a la descendencia de la divinidad, porque dará lugar a la segunda generación de dioses ya a través del orden, es decir, a raíz de la unión con su propio hijo Urano, nacido de ella misma:



Veremos ahora esa oposición entre las dos hermanas, Gea y Noche.

### I.3. Noche, la funesta descendencia al engendrar «sola»: el particular caso de Eris

Noche<sup>13</sup> es la diosa que mejor representa los peligros de la maternidad partenogénica, puesto que ella pasa por los dos estadios de maternidad.

Noche parirá con la ayuda de un dios que es su propio hermano, Érebo<sup>14</sup>, dando lugar a seres que entre la negatividad de la Noche y la neutralidad del padre, no van a tener mucha trascendencia como divinidades, pero que como contarán con una cierta presencia masculina, y que van a ser en cierto modo necesarios:



<sup>12</sup> Pese a que algunos autores han tratado quizá de mermar su potencial creador afirmando cosas tales como que, «La Teogonía no es más que esa unión-oposición inicial entre el principio formador y el principio elemental,... Urano y Gea ...», Diel, Paul, [1976, 106]. Algo que es curioso porque se le asigna a Gea el papel de diosa elemental, primigenia, a la vez que se le niega su carácter como formadora, creadora, a pesar que fue ella quien creó a Urano en la Teogonía, y no al contrario

<sup>13</sup> Hay que resaltar en este punto que la Noche, oscura, fría, siniestra, oculta,... con todos los calificativos de misterio y oscuridad que queramos añadirle es una diosa en femenino, pues tal como nos dice Nicole Loraux en la mitología griega lo femenino se liga precisamente a estos atributos, «... lo primitivo, lo oscuro, lo eludido, el tiempo pretérito ...», Loraux, Nicole, [2004 a, 390]

<sup>14</sup> Hes., *Theog.*, 124-125

Pero tras ello la negra Noche va a engendrar por sí misma<sup>15</sup>, y ahí encontramos, encerrada en su descendencia, los peligros de la maternidad en soledad<sup>16</sup>. Dará pues a luz seres que hablan por sí solos:

**Noche y Érebo**

**Éter**

**Hémero (día)**

Son seres todos ellos negativos que denotan lo que venimos defendiendo como clave en el pensamiento mítico en Grecia, la mujer por sí sola sólo puede engendrar el mal:

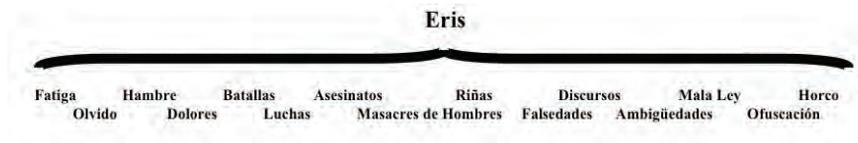
- El odioso Moro, que es la muerte señalada de un hombre.
- La negra Ker, que es el hado, el destino de una persona, y que guarda también relación con la muerte.
- Tánato, la personificación de la muerte.
- Hipno, el dios del sueño, con las correspondientes implicaciones que tenía el sueño entre los griegos, pues era vista como una especie de muerte temporal.
- La Tribu de los Sueños, ligados al anterior.
- La diosa Momo, el sarcasmo, la burla.
- El doloroso Lamento.
- Las Hespérides, diosas que habitan en el extremo occidente, y que, en principio, no entrañan peligro, pero que no dejan de estar al margen de la vida conocida.
- Las Moiras (Cloto, Láquesis y Átropo) hilanderas encargadas de tejer el destino de los mortales al nacer, y que cuidan de que se cumpla hasta el final, sin vuelta atrás, ellas otorgan el bien y el mal y persiguen las faltas tanto de los mortales como de los inmortales, sin cesar nunca en su cólera para imponer un malvado castigo a quien delinque. Ellas son las que señalan la muerte.

<sup>15</sup> Hes., *Theog.*, 211-226

<sup>16</sup> Como ya nos señalara Inmaculada Cubero Postigo «... Noche de hecho va a representar en el sistema mítico hesiódico un ámbito fuertemente asociado a los de desorden y mal desde una posición de total autonomía ...», Cubero Postigo, *Inmaculada*, [1994, 7], una autonomía que en gran parte deriva del control de su propia descendencia al dar a luz sin presencia de ningún dios varón

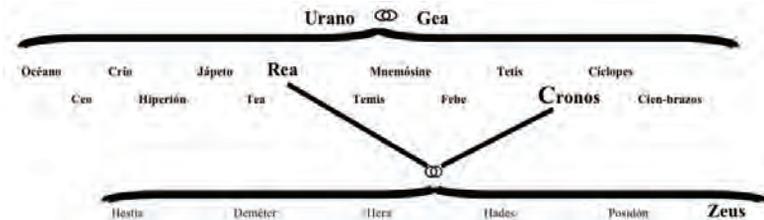
- Las Keres, vengadoras y despiadadas, relacionadas también con la muerte.
- La diosa Némesis, personificación de la venganza divina y la conciencia pública, pero también de la distribución de lo que se debe.
- La diosa Apate, engaño.
- El dios Philotes, afecto.
- La diosa Gerax, vejez.
- Y la violenta Eris (discordia, la cual en los Trabajos y los Días aparece dividida en dos para armonizar con el nuevo orden social: la Eris Buena, que lleva al trabajo y produce la riqueza; y la Eris Mala que conduce al ocio y origina la pobreza, y que puede llevar al robo y a otros males).

Y en el caso de esta diosa su descendencia además es doblemente negativa, puesto que una de sus hijas, Eris, decidirá parir también en solitario, y su progenie es si cabe aún mucho más funesta que la de su madre<sup>17</sup>:



Un hecho que quizá debamos analizar dentro del contexto que estamos abordando es la negatividad de su prole, dado que es madre en solitario sus hijos son seres adversos, pero estos vástagos son aún más nefastos si cabe pues proviene a su vez de una diosa que decide engendrar sin presencia de varón, lo que genera un acto doblemente malo. Con lo cual vemos, y podemos asegurar, que la de Eris es la descendencia más desastrosa de todo el panteón griego.

#### II.4. El «orden» que lleva a Zeus: Urano y Cronos.



<sup>17</sup> Hes., *Theog.*, 227-233

Hemos hablado de las deidades de estas primeras generaciones, del poder de las mismas en cuanto a su maternidad. Por eso resulta interesante ver cómo ese poder se hace efectivo en los varones con los que mantienen relación, centrándonos para ello en el compañero e hijo de Gea y en cómo sus papeles, en cierto modo subordinados, se explican por la sociedad a la que pertenecen y por las peculiaridades de las diosas con las que tienen relación.

Urano es a la vez hijo y esposo de Gea, ambos pertenecen a la primera generación de dioses, y juntos tienen a los dioses de la segunda<sup>18</sup>. Con lo cual, y conforme al esquema anterior, son un dios masculino y una diosa femenina, y por tanto su descendencia queda compensada, siendo ciertamente positiva.

De esa peculiar relación destaca el papel maternal de Gea respecto a sus hijos, puesto que cada uno de ellos es enterrado por Urano en el fondo de la tierra (de tal modo que son encerrados en el seno de su propia madre), para evitar que ninguno llegue a cuestionarle el poder, con el que previamente, y conforme a la evolución mitológica que cabría esperar, se ha hecho el propio Urano.

Cansada de ver a sus hijos humillados, convenció a uno de ellos, Cronos, para que con una hoz que ella misma fabricara, emasculara a su padre<sup>19</sup>. Esto se hizo tal cual, de tal modo que la madre de nuevo dio vida a los hijos.

Este relato sorprende sobre todo por la sociedad en que se creó, puesto que en el mundo griego el poder de la madre sobre su prole era casi nulo, como ya señalara Aristóteles<sup>20</sup>. De tal modo que la figura de esta madre atentando en la sombra contra el poder legítimo de su esposo, y poniendo a los hijos al servicio de tamaña empresa, es una imagen que cuanto menos nos hace replantearnos el poder de Gea.

Una diosa a la que le es permitido parir en solitario, que contradice y atenta contra el marido, que decide el destino de sus hijos,... Sin duda necesita una explicación, que creo que se encuentra si pensamos que estamos hablando de una diosa que ante todo va a proteger los intereses de su nieto y que lo hace desde la sociedad de caos<sup>21</sup>. Es decir, es una diosa a la que se le permite dicha acción, pues va encaminada a asegurar la legitimidad del que va a instaurar el régimen patriarcal. Además lo hace siempre en la sociedad previa a ese orden, lo que hace que no sea penado su comportamiento.

---

<sup>18</sup> Hes., *Theog.*, 133-154

<sup>19</sup> Hes., *Theog.*, 155-181

<sup>20</sup> A este respecto consulta la obra de Capriglione, Jolanda [1996]

<sup>21</sup> Es «... Gea, la madre de todos los dioses, quien posee ... un tipo de sabiduría ... que pone enteramente al servicio de la consagración de su nieto Zeus como soberano ...», Iriarte Goñi, Ana, [2002, 35]

En el caso de la relación que se da entre Cronos y Rea poco más podemos decir, puesto que más o menos va a perpetuar el mito relacionado con sus progenitores, Gea y Urano. De tal modo que Cronos iba comiéndose a su prole cada vez que uno de ellos nacía<sup>22</sup>, por el mismo motivo que lo hiciera su padre con él y sus hermanos, es decir, para asegurarse su poder.

En este caso también Rea urdirá un plan para que acabe por vomitarlos a todos, esta vez con la ayuda del más pequeño de sus hijos, y el que se convertirá en heredero del trono de su padre (y veremos también que de la estirpe), el dios Zeus.

En conclusión, dos deidades femeninas, dos dioses masculinos, enfrentados en un duelo que mide su poder, así como el grado de patriarcalización de la sociedad que reinan. Dos comportamientos pues que se asumen sólo entendiendo el contexto; dos formas de actuar casi idénticas que se explican a través de lo que generacionalmente viene con posterioridad en el panteón, cuando analizamos a Zeus padre y Hera madre, donde los roles van a cambiar por completo.

Pero antes de adentrarnos en ese mundo «de orden» que es el mundo Olímpico, vamos a analizar una divinidad más, perteneciente a esos mismos hijos de Gea y Urano, puesto que en cierto modo ella también es una divinidad partenogénica, en este caso fruto de dos principios masculinos, se trata de la diosa Afrodita.

## II.5. *Afrodita: la diosa nacida de dos principios masculinos (Urano y Ponto)*

Relatábamos antes lo relacionado con la emasculación de Urano, pues bien, con los genitales cortados del dios en la mano, Gea los lanzó al Ponto, y de ambos principios masculinos (genitales y espuma del mar) nació la diosa Afrodita según el relato de Hesiodo<sup>23</sup>. Una diosa ya desde el principio, por tanto, vinculada a la sexualidad.

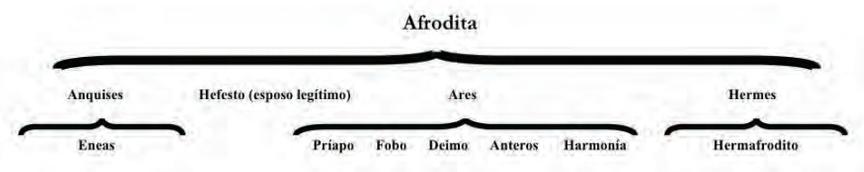
Así que, ella parece también una diosa nacida por partenogénesis, y de ser cierta la teoría que venimos defendiendo que señalaría que los nacidos por esta vía de varón son divinidades positivas, cabría esperar una diosa «perfectísima», sin comparación.

---

<sup>22</sup> Hes., *Theog.*, 454-500

<sup>23</sup> Hes., *Theog.*, 188-193. No obstante, sobre esta divinidad hay más mitos relacionados con su nacimiento, así es el caso de Apolodoro, que nos cuenta que Zeus «... de Dione tuvo a Afrodita ...», Apollod., *Bibl.*, I, 13/III. También encontramos esa relación de la diosa con Zeus ejerciendo de padre en el Himno V especialmente dedicado a la diosa, Hom., *Himno Hom. V a Afrodita*, 81, 107, 191

Afrodita es una diosa controvertida, acusada de frívola por sus numerosos amantes (la única diosa que además de estar casada tiene numerosos «compañeros»: Hermes<sup>24</sup>, Anquises<sup>25</sup>, Adonis<sup>26</sup> y Ares<sup>27</sup>):



La frivolidad y la infidelidad no era algo permitido a las mujeres. Es infiel, ya que Homero su esposo legítimo es Hefesto<sup>28</sup>, pero al ser el dios lisiado del panteón, como veremos ella no va a tener relación con él. De hecho, parece casada con él para neutralizar esa sexualidad desbordante que la caracteriza.

Es la diosa «sexual» por excelencia, y sin duda en la sociedad griega el placer femenino era superfluo y poco deseable en las mujeres, tanto como necesario en los varones. Pero no es menos cierto que esta diosa sí va a ser madre, y de un número considerable de hijos, que aunque no ha pasado a la historia como un ideal de madre<sup>29</sup>, puesto que esta concepción estaba más cercana a la diosa Leto o a Deméter, lo mitos nos la presentan velando por Eneas, por Hermafrodito, por Priapo...

Por tanto, Afrodita es una diosa con unas atribuciones muy peculiares: es una diosa muy poderosa; es madre prolífica; es la única deidad femenina

<sup>24</sup> Ov., *Met.*, IV, 285-388

<sup>25</sup> Hom., *Himno Hom. V a Afrodita*

<sup>26</sup> Encontramos su mito en dos autores, en Antonino Liberal, *Ant. Lib., Met.*, XXXIV, 5, y, fundamentalmente, en Ovidio, *Ov., Met.*, X, 525 ss.

<sup>27</sup> Hom., *Od.*, VIII, 266-366, donde se nos narran dos visiones distintas de la diosa, una como esposa infiel y que pagará las consecuencias de sus actos con Hefesto; y la otra como amante desesperada de Ares, al cual llevará a la desgracia y a la vergüenza delante de todos, a causa de las artes seductoras y amoratorias de esa diosa de la sensualidad

<sup>28</sup> Hom., *Od.*, VIII, 266-366. Hay al menos que recoger otra tradición, la hesiódica, donde el dios artesano no es el esposo de Afrodita, sino el de Aglaya, la más joven de las Gracias, Hes., *Theog.*, 945-946

<sup>29</sup> Como señala Ana Iriarte, «... la tendencia al erotismo desenfundado de la patrona de las cortesanas la inhabilita como representación de la serena maternidad ...», Iriarte goñi, Ana, [2002, 134]. A pesar de lo cual, y aunque las escenas en que una divinidad aparece amamantando a sus hijos son muy escasas, cuando éstas se dan es la diosa Afrodita la que nos muestra ese lado nutricional y maternal de la diosa, Lissarrague, François, [1991, 210]

que comete adulterio, al estar casada con Hefesto y tener numerosos amantes; opta por tener hijos fuera de su unión legítima, de hecho es con Hefesto con el dios que no va a tener descendencia; tiene tal poder que es capaz de hacer cometer adulterio al resto de los dioses, siendo además la «culpable» de todas las uniones, puesto que no hay unión sin componente sexual<sup>30</sup>; y es diosa de un ámbito tan puramente masculino en el mundo griego como es la sexualidad<sup>31</sup>.

En definitiva, es una diosa que hace y deshace a su antojo, como no lo hace ninguna otra en tal medida, lo que le confiere un poder inusitado para una divinidad femenina. Y ésta es la peculiaridad más notoria de la diosa, no tanto su «perfección» como divinidad, como su poder, sin duda derivado de su nacimiento partenogénico de dos principios masculinos. Por tanto, creo que, en cierto modo, la teoría se cumple en ella.

### Algunas conclusiones

La mitología permite a las diferentes sociedades y pueblos mostrar un conjunto de modelos y de valores que son los que se intentan asentar a través de los mitos. No se puede perder de vista que si bien esas enseñanzas iban dirigidas al común de los y las mortales, sus protagonistas son seres que se vinculan al plano divino, y ello les confiere unas competencias que ninguno de los humanos podrá llegar a tener.

Un claro reflejo de este hecho singular es la capacidad que tienen los inmortales para poder dar a luz en solitario, algo de lo que participarán tanto los seres masculinos como los femeninos, aunque los resultados de una y otra forma de concepción difieren mucho en sus beneficios morales. Lo cual sin duda se explica por el hecho de que la descendencia, según la creencia griega, pertenece al esposo; por tanto, un principio femenino que pretendiera dar vida a un ser sólo podría acarrear consecuencias negativas para el resto de los dioses y para los hombres y mujeres.

Hemos visto cómo la generación previa a la implantación del patriarcado y del poder de los dioses olímpicos es la primera en desarrollar la partenogénesis como una forma de reproducción. La primera de estas manifestaciones será la de Caos, que tiene un carácter neutro, es a su vez el principio masculino y el femenino, con lo cual su descendencia es cierta-

---

<sup>30</sup> «... Afrodita ... se puede decir que favorece la procreación en la medida en que ésta necesita del deseo para realizarse...», Iriarte goñi, Ana, [1996, 80]

<sup>31</sup> Pues como señala Fernando Wulff Alonso con respecto a las esferas de implantación social de la diosa, «...La referencia a los límites de la diosa se remite no sólo a personalidades míticas definidas como vírgenes sino también a ámbitos familiares y comunales a los que no es deseable que llegue, el hogar, por ejemplo ...», Wulff Alonso, Fernando, [1997, 87].

mente beneficiosa para que pueda darse la culminación del orden cosmogónico griego, la generación de Zeus.

Después llevan a cabo sus «maternidades» Gea y Noche con la ayuda de sus hermanos, de dos principios masculinos, Érebo y Eros. Y los vástagos también son positivos en el devenir de las generaciones.

Pero éstas también van a ejercer su poder en solitario, aunque de manera muy diferente: mientras la descendencia de Gea será beneficiosa, puesto que uno de sus hijos, Urano, le ayudará a dar a luz a la segunda generación de dioses; la de su hermana Noche es nefasta, puesto que opta por tener una descendencia sin la intervención masculina, y que además va a engendrar a su vez más descendencia también por partenogénesis. El mal engendra el mal, que a su vez vuelve a desembocar en el mal.

Esto nos llevaría a representar estos poderes en el siguiente esquema, que hemos ido justificando a lo largo del presente trabajo:

Mujer sola = NEGATIVO

Varón solo = POSITIVO

Mujer con varón = MÁS POSITIVO QUE NEGATIVO

Mujer sola, nacida de mujer sola = NEGATIVO + NEGATIVO = NEFASTO

Dos divinidades, dos hermanas, que definen su papel en el mito a través de la participación masculina que emplean en su perpetuación, y donde el papel de Gea se ve compensado por el bien mayor al que está encomendado (el nacimiento del rey del Olimpo, Zeus, su nieto), mientras el de Noche no desemboca en nada beneficioso dado que el ejercicio de su soberanía no está encaminado a defender y asentar el régimen patriarcal del panteón.

El último de los casos a los que se hace referencia es el de Afrodita, una diosa cuyo nacimiento también se da por partenogénesis, pero es muy diferente al del resto de las deidades femeninas helenas, puesto que ella nace de dos principios masculinos, los testículos de Urano y Ponto (el mar).

Esto va a marcar ineludiblemente su concepción, puesto que es tal vez una de las divinidades femeninas más poderosas (la única que tiene amantes, que ejerce su sexualidad de algún modo a su antojo, tiene numerosos hijos fuera del matrimonio,...). Algo que, como venimos defendiendo, puede deberse a los orígenes de su creación, donde la influencia únicamente masculina hace de ella una divinidad muy peculiar con un cierto grado de autonomía en sus actos.

Hasta aquí pues la investigación sobre las divinidades pre-olímpicas que se reproducen por partenogénesis. Habrá que en un próximo trabajo referirnos a los otros dos dioses que llevan a cabo tal proeza, Zeus y Hera, puesto que al estar ya la sociedad griega plenamente patriarcal veremos

cómo se expresa a través de ellos y sus hermanos lo que aquí ya hemos esbozado, que la superioridad del hombre con respecto a la mujer en la procreación queda también patente en el conjunto mítico, lo que nos evidencia la teoría del mal que supone no sólo nacer de mujer, sino el rechazo que existía a la participación de la mitad de la población en el proceso de la formación de nuevos individuos, un mal estrictamente necesario.

## Fuentes

- Antonino Liberal, *Metamorfosis*, (intr. de Esteban Calderón Dorda; trad. y notas de María Antonia Ozaeta Gálvez), Ed. Gredos, Madrid, 1989.
- Apolodoro, *Biblioteca Mitológica*, (intr. de Javier Arce; trad. y notas de Margarita Rodríguez de Sepúlveda), Ed. Akal, Madrid, 2002.
- Calímaco, *Himnos, Epigramas y Fragmentos*, (intr., trad. y notas de Luis Alberto de Cuenca y Prado y de Maximo Brioso Sanchez), Ed. Gredos, Madrid, 1980.
- Esquilo, *La Orestíada*, (trad., estudio preliminar, bibliografía y notas de Manuela García Valdés), Ed. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A., Barcelona, 1988
- Eurípides, *Fenicias*, Tomo III, (intr., trad. y notas de Carlos García Gual y de Luis Alberto de Cuenca y Prado), Ed. Gredos, Madrid, 1979.
- Heródoto, *Historia*, Libros I-II, (intr. de Francisco R. Adrados; trad. y notas de Carlos Schrader), Ed. Gredos, Madrid, 1984.
- Heródoto, *Historia*, Libros III-IV, (trad. y notas de Carlos Schrader), Ed. Gredos, Madrid, 1979.
- Heródoto, *Historia*, Libros V-VI, (trad. y notas de Carlos Schrader), Ed. Gredos, Madrid, 1985.
- Heródoto, *Historia*, Libros VII, (trad. y notas de Carlos Schrader), Ed. Gredos, Madrid, 1985.
- Heródoto, *Historia*, Libros VIII-IX, (trad. y notas de Carlos Schrader), Ed. Gredos, Madrid, 1989.
- Hesiodo, *Teogonía*, (intr., trad. y notas de Adelaida Martín Sánchez y de María Ángeles Martín Sánchez), Ed. Alianza, Madrid, 2005.
- Homero, *Himnos Homéricos*, (trad. de José B. Torres), Ed. Cátedra, Madrid, 2005.
- Homero, *La Ilíada*, (trad., prólogo y notas de Emilio Crespo Güemes), Ed. Gredos, Madrid, 1991.
- Homero, *La Odisea*, (intr. de Manuel Fernández-Galiano; trad. de José Manuel Pabón), Ed. Gredos, Madrid, 1986.

- Ovidio, *Metamorfosis*, Libro I, (texto y trad. de Antonio Ruiz Elvira), Ed. Alma Mater, CSIC, Madrid, 1992.
- Ovidio, *Metamorfosis*, Libro II, (texto y trad. de Antonio Ruiz Elvira), Ed. Alma Mater, CSIC, Madrid, 1994.
- Ovidio, *Metamorfosis*, Libro III, (trad. de Antonio Ruiz Elvira; texto, notas e índice de nombres de Bartolomé Segura Ramos), Ed. Alma Mater, CSIC, Madrid, 1994.
- Pausanias, *Descripción de Grecia*, Libros I-II, (intr., trad. y notas de María Cruz Herrero Ingelmo), Ed. Gredos, Madrid, 1994.
- Pausanias, *Descripción de Grecia*, Libros III-VI, (intr., trad. y notas de María Cruz Herrero Ingelmo), Ed. Gredos, Madrid, 1994.
- Pausanias, *Descripción de Grecia*, Libros VII-X, (intr., trad. y notas de María Cruz Herrero Ingelmo), Ed. Gredos, Madrid, 1994.
- Píndaro, *Olímpicas*, (intr., trad. y notas de Alfonso Ortega), Ed. Gredos, Madrid, 1984.

## Bibliografía

- Armour, Robert. A. (2004), *Dioses y mitos del Antiguo Egipto*, Ed. Alianza, Madrid.
- Bermejo Barrera, José Carlos (1996 a), «Zeus, Hera y el matrimonio sagrado», en Bermejo Barrera, José Carlos, González García, Francisco Javier, Reboreda Morillo, Susana, *Los orígenes de la mitología griega*, Ed. Akal, Madrid.
- Bermejo Barrera, José Carlos (1996 b), «Zeus, sus mujeres y el reino de los cielos», en Bermejo Barrera, José Carlos, González García, Francisco Javier, Reboreda Morillo, Susana, *Los orígenes de la mitología griega*, Ed. Akal, Madrid.
- Calame, Claude (2002), *Eros en la Antigua Grecia*, Ed. Akal, Madrid.
- Calero Secall, Inés (1999), *Consejeras, confidentes, cómplices: la servidumbre femenina en la literatura griega antigua*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- Cantarella, Eva (1996), *La calamidad ambigua. Condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- Capriglione, Jolanda (1996), «La sexualidad en Platón y Aristóteles», en Pérez Jiménez, Aurelio, Cruz Andreotti, Gonzalo (eds.), *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- Cubero Postigo, Inmaculada (1990), *Poder sexual o control de la reproducción: entre el mito y el «logos» en la Grecia arcaica, análisis sobre los relatos de Hesiodo*, Ed. de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Cubero Postigo, Inmaculada (1994), «El problema del origen del cosmos en Hesiodo (de la operatividad de lo sexuado a la neutralización de la naturaleza)» en Pérez Sedeño, Eulalia, *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua, Siglo XXI*, Madrid.
- Detienne, Marcel (1985), *La invención de la mitología*, Ed. Península, Barcelona.
- Detienne, Marcel (1990), *La escritura de Orfeo*, Ed. Península, Barcelona.
- Detienne, Marcel (2001), *Apolo con el cuchillo en la mano. Una aproximación experimental al politeísmo griego*, Ed. Akal, Madrid.
- Detienne, Marcel, Vernant, Jean Pierre (1988), *Las artimañas de la inteligencia: la metis en la Grecia antigua*, Ed. Taurus, Madrid.
- Diel, Paul (1976), *El simbolismo de la mitología griega*, Ed. Labor, Barcelona.
- Durán López, María de los Ángeles (1996), «Mujer y modalidades del saber en la Grecia Antigua», en Calero Secall, María Isabel y Francia Somalo, Rosa (Coords.), *Saber y Vivir: Mujer, Antigüedad y Medioevo*, ED. Atenea, Málaga.
- González García, Francisco Javier (1996), «Mito e ideología: supremacía masculina y sometimiento femenino en el mundo griego antiguo», en Bermejo Barrera, José Carlos, González García, Francisco Javier, Reboreda Morillo, Susana, *Los orígenes de la mitología griega*, Ed. Akal, Madrid.
- Guerra López, Sònia (2002), «El cuerpo femenino en los poemas homéricos», en Molas Font, María Dolors, *Vivir en femenino. Estudios de mujeres en la antigüedad*, Ed. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Iriarte Goñi, Ana (1990), *Las redes del enigma: voces femeninas en el pensamiento griego*, Ed. Taurus, Madrid.
- Iriarte Goñi, Ana (1996), «Ser madre en la cuna de la democracia o el valor de la paternidad», en Tubert, Silvia (ed.), *Figuras de la madre*, Cátedra, Madrid.
- Iriarte Goñi, Ana (1997), *Safo (siglos VII-VI a.C.)*, Ed. del Orto, Madrid.
- Iriarte Goñi, Ana (2002), *De amazonas a ciudadanos. Pretexto ginecocrático y patriarcado en la Grecia Antigua*, Akal, Madrid.
- Iriarte Goñi, Ana, Bartolomé, Jesús (1999), *Los dioses olímpicos: edades y funciones*, Ediciones del Orto, Madrid.
- Lissarrague, François (1991), «Una mirada ateniense», en Duby, George, Perrot, Michelle (dir.), *Historia de las Mujeres. La Antigüedad*, Vol. I, pp. 183-245, Madrid.
- Loraux, Nicole, (1990), *Les enfants d'Athéna*, Ed. La Découverte, París.

- Loraux, Nicole, (1991), «¿Qué es una diosa?», en Duby, George, Perrot, Michelle (dir.), *Historia de las Mujeres. La Antigüedad*, Vol. I, pp. 29-71, Madrid.
- Loraux, Nicole (1993), «Aspasia, la straniera, l'intellettuale», en Loraux, Nicole, *Grecia al femminile*, Ed. Laterza, Roma.
- Loraux, Nicole, (1996), «La Madre, la Tierra», en Tubert, Silvia (ed.), *Figuras de la madre*, Cátedra, Madrid.
- Loraux, Nicole, (2004 a), *Las experiencias de Tiresias (Lo masculino y lo femenino en el mundo griego)*, Ed. El Acanalado, Barcelona.
- Loraux, Nicole, (2004 b), *Madres en duelo*, Ed Abada, Madrid.
- Mosse, Claude (1990), *La Mujer en la Grecia Clásica*, Ed. Nerea, Madrid.
- Mossé, Claude (1996), «La sexualidad de la mujer griega: época arcaica y clásica», en Perez Jiménez, Aurelio, Cruz Andreotti, Gonzalo (eds.), *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- Vernant, Jean-Pierre (1992), *Los orígenes del pensamiento griego*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Vernant, Jean-Pierre (2000), *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- Wulff Alonso, Fernando (1994), *La fortaleza asediada: diosas, héroes y mujeres poderosas en el mito griego*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Wulff Alonso, Fernando (1997), «Mujeres, héroes y diosas entre los mitos griegos y orientales. A propósito de Odisea, Gilgamesh y Sansón», en Perez Jiménez, Aurelio, Cruz Andreotti, Gonzalo (eds.), *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos*, Ediciones Clásicas, Madrid.

## Entrevista

# Charla con Mercedes Rosúa\*

Mercedes Rosúa es doctora en Filosofía y Letras (Románicas) por la Universidad Complutense de Madrid, licenciada en Ciencias Políticas y Sociología y Catedrática de Lengua y Literatura españolas. Su tesis, para la que utilizó textos maoístas de enseñanza del español, versó sobre el lenguaje totalitario. Ha vivido y trabajado en España, Francia, Túnez, Bélgica y en la República Popular China de los últimos tiempos de la Revolución Cultural; asimismo, estuvo destinada durante varios años en Londres y, posteriormente, uno en París; y ha viajado, casi siempre sola, por unos ochenta países, entre los que se incluyen China de nuevo y el Tibet, Vietnam, Laos, Camboya, Birmania, varios de Oriente Medio, América y África, Cuba, Estados Unidos y, más recientemente, Uzbekistán y Sudán.

Es autora, entre otras, de las traducciones y comentarios de *Frankenstein* y *La guerra de los mundos*, y ha publicado varios libros: *La generación del Gran Recuerdo*, *El viaje*, *El Sol*, *El archipiélago Orwell* y *Diario de China*. *Las clientelas de la utopía*, sugerente y provocador ensayo, es su última entrega. La escritora define su obra ante todo como literaria. Y sus temas van de los viajes a la política, la lengua y el totalitarismo (tanto el que ella vivió en el régimen maoísta como sus remedos europeos), de la educación española a las reflexiones sobre el rentable clientelismo de la utopía, la manipulación lingüística, la enseñanza.

La inteligencia, la agudeza de pensamiento, el conocimiento y ciertas sensibilidad e intuición, propias de aquellos individuos que han transitado por las vías de la Historia, consagrado su vida al trabajo intelectual y presenciado, en primera línea, acontecimientos que han marcado la trayectoria de aquélla, impregnan los libros, ensayos y artículos periodísticos, de principio a fin. El valor y la libertad rebosan. Su lectura requiere de tiempo, sosiego y reflexión. Y son especiales, capaces de agarrar al lector por la «pechera», de secuestrarlo, de introducirlo en nuevos parajes intelectuales y de ofrecerle otras claves para el pensamiento.

Algunos ingredientes más de Rosúa y su obra: *ser escritor* desde siempre (la autora nunca ha precisado, para serlo, colocar la *a* de género); *libertad*, durante toda la vida, pero pagando cada vez su precio; *el choque con el universo totalitario*, *su inacabable archipiélago*; *la belleza*, implacable, del mundo, y, pese a todo, la de la vida.

---

\* Entrevista realizada durante el mes de noviembre de 2009, vía e-mail.

## Cuestiones generales sobre educación

**Foro de Educación (FE):** *Antes de comenzar, agradecerle su participación en Foro de Educación. Comencemos. A su parecer, ¿cuáles son los principales problemas del sistema nacional de enseñanza –en los grados de primaria y media–, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué soluciones posibles propondría?*

**Mercedes Rosúa:** Gracias a ustedes, y a los lectores de Foro, por juzgar de interés mis apreciaciones. Los problemas siguen siendo los mismos que en los años ochenta, cuando comenzó a implantarse la LOGSE, en principio experimental (aunque en la realidad resultaba obligatoria) y luego con rango de Ley a partir de 1990. Pero se han ahondado, generalizado, extendido y dado sus lógicos frutos, que afectan ya a más de una generación. Se ha afianzado una red de intereses casi indestructible, de la que vive una clientela sociopolítica tan extensa como rapaz y mediocre. El mayor problema reside ahí: La Transición y el miedo al chantaje de ser acusado de reaccionarismo postfranquista han entregado Educación, Cultura, Comunicación, Administración y buena parte de la Economía a una clase parásita sin otros méritos que la fidelidad tribal y el dominio de clientelismo, agitación y propaganda. Los contenidos de programas de estudio, metodologías, perfiles profesionales y control de resultados se diseñan en función de a quienes deben servir de plataforma, vivero de votos y *modus vivendi*; no por utilidad, valor y racionalidad.

Los conceptos de la importancia de la adquisición de conocimientos, de

su jerarquía, universalidad y envergadura se han eliminado de forma perfectamente programada. También se ha procurado, y en buena parte logrado, hacer desaparecer cuanto concierne al individuo como sujeto: La reflexión y esfuerzo intelectual, el empeño, el mérito, las diferencias de capacidades, trabajo realizado, edad, niveles y la conciencia del precio y del valor de los bienes culturales. Irresponsabilidad e infantilismo, canon de la facilidad y mentalidad gregaria que disuelve la responsabilidad personal en grupos, tribus, nacionalidades y clases sociales constituyen el filtro para tamizar la materia educativa que se proporciona al alumnado.

El igualitarismo que, como consigna, preside, desde la ley de 1990 hasta su virulenta continuación actual, ha tenido efectos letales al imponer la mediocridad preceptiva. Pero la fachada verbal (con todos sus tópicos sociales, socialistas y sus veleidades de maoísmo) no pasa de ser un simple telón que cubre una realidad mucho más sórdida y simple: Las normas, programas, disposiciones y plantillas por las que se rige desde hace más de veinte años la Educación se crearon en función de la clase de personas a las que se quería colocar en ella, las de las clientelas sociales y sindicales a las que había que fidelizar y favorecer y del vivero de votos que era preciso garantizarse. Los cuerpos profesionales, las pruebas externas y fiables, la solvencia de los diplomas, la estructuración adecuada de adquisición de conocimientos según edad y nivel de los alumnos, de asignaturas impartidas por personal especial

lizado en ciclos y materias, el rigor y valía académicos, todo esto es incompatible con la arbitrariedad y vaguedades que precisaba el sector, de alto poder propagandístico, de los autores de la LOGSE. Necesitan una bolsa global de *Trabajadores de la Enseñanza* en la que cualquiera puede enseñar cualquier cosa a cualquier nivel y donde aquéllos de menores calificación académica y rango profesional se vean promocionados, se instalen en niveles inmerecidos mientras representantes sindicales, afines al Gobierno, distribuyen, y se distribuyen, subvenciones y cursillos.

Todos estos rasgos, que hacen de la Educación española un problema casi insoluble por la impotencia de llevar a cabo una buena política de personal y de programación de conocimientos, de exámenes, edades, especialidades y niveles, se multiplican y concentran en la mediocridad estanca de las diversas Autonomías-tribus, a las que se transfirieron –y éste es problema mayor- tales competencias.

**FE:** *Las Humanidades han ido perdiendo progresivamente terreno en los currículos, ¿puede responder esta medida a algún interés particular?, ¿qué consecuencias puede acarrear?, ¿por qué?*

**MR:** Las Humanidades son el enemigo a abatir, instintivamente, por todos los propensos a la deriva totalitaria, que es muchísimo más común de lo que se cree en el cambiante archipiélago de lo que recubre el mantra *democracia*. El conocimiento de historia, filosofía, lenguas clásicas, geografía, literatura, idiomas, arte, y, en general, de los productos del espíritu humano es alimento y fortaleza, inalienable patrimonio personal y ventana a todos los horizontes.

Las dictaduras, francas o camufladas, no soportan la dignidad que estos conocimientos aportan, la fuerza que proporcionan, el compromiso y esfuerzo intelectual que exigen, la excelencia que mantienen a lo largo del tiempo y del espacio. La dictadura mediocre, que promociona e impone a sus pares, necesita eliminar, eliminando estas materias, la conciencia del necesario elitismo de la calidad y del esfuerzo, de las infinitas diferenciaciones individuales, de la jerarquía de hechos, personas, actos, obras y valores. No es extraño que hoy importantes empresas, con muy buen juicio, valoren en quienes contratan para altas responsabilidades los conocimientos de filosofía y otras ciencias humanas, calificadas de *inútiles* por el político que repite que la enseñanza es algo *para la vida*, de rentabilidad práctica inmediata. Éste pretende (y logra) privar del esfuerzo conceptual, la aproximación al sentimiento de grandeza y la herencia cultural, en España occidental y europea, al alumnado.

El desguace, fragmentación y jibarización de la Historia es objeto de particular atención por parte de clientelas que viven del muy rentable cultivo del *hecho diferencial* y sus mitos originarios (clase, etnia, nacionalidad, raíz, terruño filiación guerracivilista, Buenos/Malos, progresistas/reaccionarios). Su estudio real es incompatible con la espesa trama de ficciones imprescindible tanto para la parroquia en nómina como para hornear a diario los nuevos adictos al credo del que la tribu vive. La Historia es desdichado sujeto de dos filtros: uno el del Gobierno español actual, al que esta materia sobra porque precisa sustituir

lo que era España por una amalgama confusa de clanes y dependencias, sin tradición Occidental ni milenarias señas de identidad europeas. El auténtico sujeto histórico sería un territorio al que rodean multiculturalismos infinitos de valor equivalente, y que se ha distanciado, por obra de la recta línea política actual y el advenimiento del luminoso Líder, de eras desdichadas en las que los Pobres eran vencidos por Mal y Poderosos. Amanece la Jerusalén Terrestre, Laica e Igualitaria. Tras ese recuelo primordial, del que han desaparecido Roma, Grecia, Cristianismo, Edad Media, Renacimiento e Ilustración y en el que los siglos XX y XXI son objeto de selección rigurosa y bipolar por exigencias del guión, los diecisiete filtros autonómicos y los subfiltros asociados se encargan de racional y colorear las migajas históricas restantes.

**FE:** *¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?*

**MR:** La que hubiera consistido en extender a todos los alumnos, sin detrimento de la calidad, el excelente sistema público de enseñanza media que había antes de su destrucción, a finales de los años ochenta. Éste permitía a quien no tenía medios económicos, pero si voluntad de trabajo y/o capacidad intelectual, tener una buena formación, progresar en la vida en función de sus propios méritos y salir de las aulas con un diploma que avalaba conocimientos reales. En lugar de esto, se hizo algo profundamente antidemocrático, que es el sistema actual: un aparcamiento donde impera la ley de los peores y la enseñanza pública va quedando como el obligado y degradado recurso

de quien no puede ir a centros de pago ni permitirse el máster en el extranjero .

**FE:** *¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?*

**MR:** Creo que la pluralidad de opciones respecto a los centros de enseñanza, sean públicos o privados, es buena siempre y cuando haya control de niveles, contenidos y profesionalidad de los docentes y que no interfiera la confesionalidad con la Constitución y los Derechos Humanos, especialmente en cuanto a igualdad y respeto de la mujer se refiere. Estoy, además, convencida de la importancia de que exista una muy buena enseñanza pública gratuita cuyas competencias residan, en gran medida, en el Gobierno central.

**FE:** *¿Cómo conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?*

**MR:** Con un claro programa general en el que se dé prioridad a las asignaturas de base y se haga hincapié en la adquisición de conocimientos y exámenes, pruebas de paso de ciclo y cuerpos profesionales especializados por edades, materias y niveles, cuya competencia avalen formación académica y oposiciones abiertas. Dentro de este marco, son perfectamente legítimas y viables tanto la libertad de cátedra como la confesionalidad, las asignaturas opcionales y los diferentes tipos de financiación. En este momento, y desde la LOGSE, en España no tiene derecho real a la educación gratuita nadie porque la han destrozado hasta en su concepto. Y menos que nadie los estudiantes que provienen de familias modestas.

**FE:** *¿Qué le sugiere la expresión «enseñanza neutral»?*

**MR:** No más que si habláramos de *alimentación neutral*: Nada mientras no se acote el significado del término. Excelente si se refiere a recuperar la enseñanza como transmisión de saberes y no de adoctrinamiento sociopolítico y catecismos pedagógicos. Actualmente se está empleando de una manera sectaria, como si la única enseñanza buena posible fuera la que sustituye los conceptos y temas de la tradición moral y religiosa tradicional por las consignas de una iglesia estatal laica que se quiere única. Un ejemplo plástico reciente sería la febril sustitución oficial de los adornos navideños por una decoración que se quiere aséptica y resulta de una profunda estupidez. Hay una mezquindad infinita en el afán del actual gobierno español y sus aliados por destruir toda referencia cultural cristiana. Es lo propio del acomplejado rencoroso que sólo imagina como método de alcanzar altura erguirse sobre un erial. Su ideal sería una Europa, un país del que se habrían eliminado absolutamente todas las catedrales, cuadros, literatura, fiestas, monumentos de origen religioso.

**FE:** *¿Qué opina sobre la polémica suscitada en torno a la enseñanza de la religión en la escuela? ¿Qué propondría para zanjar de una vez este conflicto, ya histórico?*

**MR:** Dejaría un margen bastante abierto a la pluralidad de centros y de opciones de los padres. Ello teniendo en cuenta que a los alumnos de enseñanza pública no se les estaba obligando en centro alguno a estudiar religión católica si no lo deseaban. De elegirla, debería

ser una asignatura evaluable, tanto más cuanto que quien ignora, en Europa, la Biblia es, como quien ignora la mitología grecorromana, un analfabeto incapaz de descifrar y apreciar arte, filosofía, lengua y literatura. Basta con imaginar lo que quedaría del patrimonio cultural de España, y de Europa, si desapareciera la herencia material y espiritual del cristianismo y su labor asistencial para hacerse una idea de lo que significa privar a los jóvenes de este conocimiento. Por otra parte las clases de religión, sea ésta la que fuere, deben estar condicionadas al respeto por los derechos humanos y la igualdad de sexos y a que exista estricta reciprocidad con los países de origen de los que aquí las reclamen, en el sentido de que en esos países, exactamente en la misma medida que se reclama en España, se pueda erigir templos, funcionar comunidades e impartirse enseñanzas cristianas.

**FE:** *¿Considera necesario que en la escuela se proporcionen conocimientos suficientes y verdaderos sobre las raíces ético-religiosas de los valores en los que se funda nuestro actual sistema democrático occidental?, ¿por qué? ¿Cuáles son esas raíces, brevemente?*

**MR:** Me parece indispensable que se proporcione, desde un punto de vista histórico, filosófico y no confesional (de manera independiente a las clases de religión para quienes las deseen) un acervo de conocimientos sobre las bases de la cultura occidental y concretamente de la española, como, por ejemplo, la filosofía griega, el derecho romano, el cristianismo (que es el primero, convendría recordarlo, que explícitamente defiende la igualdad de los seres humanos

en cuanto tales), las Luces y la revolución industrial y tecnológica. Es particularmente necesario resaltar la aparición y desarrollo de conceptos como la libertad individual, el valor de la persona, los derechos humanos, la igualdad ante la ley, la búsqueda de verdad, belleza, ética y trascendencia.

*FE: ¿Qué valoración haría sobre el estado actual de la Universidad?, ¿cree que la reforma de la educación superior, según las pautas dadas por la Unión Europea, mejorará dicha institución?*

**MR:** España es el hombre débil y enfermo de Europa, por su inseguridad nacional y destrucción de signos identitarios. De esta destrucción, y del reparto del desguace, viven las clientelas parásitas. Los estudiantes llegan a la Universidad con un nivel mínimo. No existe una previa formación generalista, las lagunas de cultura básica son enormes, no hay aprendizaje de materias importantes, de personajes y de objetos y sucesos de envergadura ni de valores y hechos universales. Los conocimientos recibidos son arbitrarios, fragmentados, liliputienses y carecen de fiabilidad ni exigencia, puesto que los diplomas se han otorgado por simple pase, sin exámenes reales. Con tal panorama de ignorancia básica y debilidad intelectual, la inserción de los estudiantes españoles en un sistema común europeo basado en créditos según temas muy concretos y especializados resulta en extremo peligrosa.

*FE: La educación, en la actualidad, ¿necesita más dinero o, por el contrario, requiere de unos principios sólidos?, ¿por qué?*

**MR:** Dar más dinero al sistema educativo actual –que significa darlo a sus interesados defensores- es contraproducente, porque equivale a ahondar el hoyo repartiendo a los que viven de demoliciones más picos y palas. Los dos sindicatos –UGT y CCOO- del gobierno LOGSE (el del PSOE) y los que medran a causa del desastre actual de la enseñanza y de la general indigencia intelectual precisan continuamente acaparar fondos y parcelas de poder; aspiran al monopolio de cursillos de capacitación, en buena parte basados en consignas, porque son alérgicos a oposiciones abiertas, títulos académicos y profesionalidad. Las empresas suspiran por que a cada alumno se dé por ley un juguete electrónico. Nada peor que alimentar el chantaje de la representatividad de comisarios pedagógicos y la medrosidad de los que, desde una oposición política que en realidad no existe, deberían enfrentarse a la situación y a sus causantes pero prefieren el absentismo, la cobardía, el reparto de territorios y el parche de los juguetes caros. El vuelco hacia la recuperación de la calidad de la enseñanza pasa por la división por ciclos, las especialidades, los cuerpos profesionales, los exámenes, la primacía de conocimientos y asignaturas fundamentales y la conciencia del esfuerzo; no por el dinero invertido en desmenuzar horarios y grupos, justificar nóminas, aparcar adolescentes, llamar igualdad a la ignorancia y crear diversidades según exigencias del guión

*FE: ¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la anunciada LOE?*

**MR:** La LOE es una fuga hacia delante del obvio desastre de la LOGSE. No es extraño que el PSOE la anunciara nada más llegar al poder, tras las elecciones a los tres días del atentado del 11 M. La juventud, mantenida en la ignorancia, adulada y regada de consignas, es el vivero de votos ideal. La Ley de Calidad, LOCE, fue, por parte del Partido Popular, un muy tardío y medroso intento de mejorar algo la situación educativa. La única iniciativa válida, honesta y eficaz fue la de Esperanza Aguirre para la recuperación del estudio de las Humanidades. La asistían razón, valentía y ética, pero fue atacada por los demás partidos y el suyo propio, el PP, que la dejó a los pies de los caballos.

**FE:** *Los libros escolares, ¿deberían ser gratuitos o no? ¿Por qué?*

**MR:** Para quienes tengan dificultades para adquirirlos desde luego (actualmente no es así; son muy insuficientes ayudas y becas de este tipo). Para toda la población, no es iniciativa que se pueda tomar hoy mismo y de golpe por, en el ambiente actual de intereses creados, el margen a la especulación que dejaría y por el elevado e innecesario coste de los libros, que podrían ser mucho más baratos, ligeros y de impresión más modesta. Habría que ir por etapas en el tema de la gratuidad y ampliar los sistemas de becas y ayudas teniendo muy en cuenta, además de la situación económica de las familias, las calificaciones, comportamiento y trabajo del alumno.

**FE:** *¿Son asignaturas pendientes la falta de autoridad de los profesores, la indis-*

*ciplina y el acoso en la escuela? ¿Cómo solventar estos problemas?*

**MR:** Con disposiciones legales que acaben con la actual impunidad del matón del aula, el padre que amenaza, el alumno que hace perder el tiempo al profesor y a todos. Hoy esas disposiciones no existen y la indefensión de profesores y de alumnos que sí querían estudiar es la norma. Hay que tener en cuenta que uno de los pilares del populismo, esencial para el Gobierno LOGSE, es la oferta del gratis total, en todos los órdenes, del nivel intelectual al pelotazo pasando por la seguridad económica de por vida, la energía limpiísima, inagotable y abundante, la satisfacción sexual, la paz con tiranos y dictadores y los certificados de estudio.

### **Cuestiones sobre política general y sobre actualidad social**

**FE:** *¿Existe, en la actualidad, un pensamiento único?, ¿por qué?, ¿están monopolizados los medios de comunicación?, ¿qué papel desempeñan éstos a la hora de configurar el sentir colectivo?*

**MR:** No existe un pensamiento único porque quien quiere hacer el esfuerzo puede informarse y disentir, pero sí existe una censura interiorizada más fuerte y peligrosa que las tradicionales y externas. Es la de una especie de iglesia laica con aspiraciones al monopolio ético que, en realidad, sirve al mito dual Buenos/Malos, Derechas/Izquierdas, etc., y se vale de términos y temas, tipo mantra, de obligada aquiescencia, como *paz, diálogo, tolerancia, multiculturalismo, ecologismo, cambio climático* y demás señas verbales de per-

tenencia al club de la Modernidad, el Pluralismo y el Progreso.

**FE:** *¿Cuál es el principal problema nacionalista en España? ¿Por qué?*

**MR:** El problema principal es la intención de permanencia en un interesante y rentable limbo sociojurídico de múltiples naciones que se valen de la Nación como referente de agravios y de obtención de privilegios y de dinero, dotadas de todas las ventajas pero sin las obligaciones, estructuras y gastos a los que obliga una completa independencia o, al menos, un auténtico federalismo. Tal sistema de clientelas está dejando España reducida a la cáscara. La proporcionalidad parlamentaria y el sistema de listas cerradas da desmesurado margen de representatividad a muy pocos y diluye en el grupo tribal las responsabilidades individuales. La fragmentación localista educativa y la actual y múltiple bancarrota económica dan fe de la inviabilidad de la deriva del sistema autonómico español.

**FE:** *¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de los grupos nacionalistas?*

**MR:** No ha sido, prácticamente, utilizada por éstos para otra cosa. Ha sido vivero del terrorismo etarra, de las formas más agresivas de independentismo y rechazo de la común nación española, y es responsable de un hecho único en Europa y tan insólito como hasta la fecha impune: En amplias zonas de España los alumnos no pueden estudiar en español en colegios ni institutos, la Constitución se transgrede y los escritos públicos están sólo en la

lengua autonómica, los castellanohablantes se ven hostigados y excluidos. Nadie, ningún inspector de Educación o de otras áreas, osa ir allí y denunciarlo.

**FE:** *El concepto tradicional de familia está cambiando radicalmente, ¿cuáles son, a su juicio, los principales cambios y qué consecuencias pueden acarrear para la sociedad española y, particularmente, para la educación?*

**MR:** El problema cardinal es la insignificante protección y apoyo material, estatal, al hecho de tener hijos, el envejecimiento de una población agotada en la búsqueda de la obtención del máximo placer por día y hora, según disponen los cánones publicitarios y la cotidiana lluvia de mensajes, y hecha a considerar la dedicación a nuevos seres –o a seres- en el último periodo de su existencia- tarea molesta, prescindible y nociva. El Gobierno, además, fomenta y subvenciona las banderías sexuales para distraer la atención de los gravísimos problemas nacionales que él ha ocasionado.

**FE:** *¿Cree usted que es posible de hecho la «Alianza entre civilizaciones» propuesta?, ¿por qué?, ¿qué valoración le merece tal idea?*

**MR:** Los sujetos de deberes y derechos no son las etnias, grupos, tierras, civilizaciones ni culturas, sino los individuos. Las alianzas se hacen con éstos en cuanto pertenecen o son representantes de sistemas cuyos usos y valores están, o al menos pretenden estar, en un marco de libertades y derechos. Para lo demás están la diplomacia, los acuerdos coyunturales sobre puntos concretos y

las relaciones bilaterales. Nunca son aceptables las pretensiones a que hechos reprobables, atropello a los individuos, opresión y barbarie gocen de patente de corso en virtud de su pertenencia a civilizaciones. En la práctica, la tal Alianza es una forma de cobardía occidental, una mezcla de necedad y oportunismo de sus valedores y, por parte oriental, una táctica de infiltración y asentamiento en Europa de formas contrarias a derechos humanos, libertades y principios universales.

### Cuestiones sobre historia

**FE:** *¿Cree que la historia reciente de España está siendo manipulada y falseada?, ¿en qué?, ¿qué intereses políticos subyacen en tal actitud?, ¿qué peligros encierra la mentira histórica y qué consecuencias puede acarrear ésta?*

**MR:** El bloque parásito que, en España, debe a la Transición, y no a sus méritos, la posición de la que goza precisaba de legitimación, de autoctonía, de la lucha contra el Dictador que nunca llevaron a cabo, de falsa Guerra Civil maniquea ganada a posteriori, de un mito dual Buenos/Malos e Izquierdas/Derechas permanente. Esto se ha agudizado con la segunda generación de clientelas que piensan seguir viviendo de los réditos de esta manipulación histórica y social. Es una inquisición rigurosísima en su imposición del catecismo de la tribu y en el manejo de la coreografía propagandística y los coros de la cultura oficial. La Historia es simple instrumento, trillado, coloreado y recortado según los intereses del clan en el poder educativo y me-

diático. El peligro es obvio y sus frutos están ahí.

**FE:** *¿Por qué es necesario que se abra un debate público, serio y riguroso sobre la historia reciente de España?, ¿cree que será posible en un periodo de tiempo breve?, ¿por qué?*

**MR:** La censura de la supuesta corrección política ha sido y es tan severa, la manipulación histórica tan descaradamente selectiva y el horizonte intelectual tan limitado y temeroso que se ha acumulado una enorme masa crítica de historia contemporánea por airear, sacar a la luz, discutir sin censura ni autocensura, abordar con una libertad cuyo gusto casi se había olvidado. Es el gran momento de los nuevos historiadores, que no pueden ya tardar en distanciarse con desdén de las amenazas del clan.

**FE:** *Se ha difundido con denuesto, y con éxito, la idea de la convivencia fraternal en España del cristianismo, el judaísmo y el islamismo. ¿Qué intereses subyacen en la defensa de tal postura? ¿Qué consecuencias puede tener para el devenir de la nación española?*

**MR:** A una población tan anémica de conocimientos históricos se le puede hacer creer cualquier cosa. Lamentablemente para los neófitos, no hay más que ver en el Magreb y Oriente Medio los brillantes resultados de la adopción del Islam para imaginarse cuál hubiera sido el destino de España de no lograr, tras una muy larga lucha, expulsarlo. Los admiradores platónicos –o vacacionales– de esos paraísos suelen, por cierto, (como es en occidente costumbre) pagarse las utopías con piel ajena. Nadie

coge las pateras en dirección Marruecos. Ni lee, en documentos del XV y XVI, el comprensible temor que había entre los reyes cristianos (acostumbrados a las invasiones venidas del norte de África y apoyadas por los musulmanes hispanos) al papel de quinta columna de las comunidades judía y morisca en posible entendimiento con la gran potencia enemiga de la época: la Sublime Puerta, el imperio turco.

**FE:** *Para usted, ¿cuál ha sido el mejor educador de la historia? ¿Podría recomendar tres obras clave de la historia sobre educación?*

**MR:** Carezco totalmente de conocimientos al respecto. De forma estrictamente personal, según la experiencia de alguien que no es en absoluto pedagogo, puedo citar, porque los encuentro muy buenos, *Los límites de la educación* y *La secta pedagógica*, ambos de Mercedes Ruiz Paz, en extremo ilustrativos del caso español. Por otra parte, me interesaron y conmovieron las páginas de *El primer hombre*, obra póstuma e inacabada de Albert Camus, en las que el autor describe la importancia que tuvo en su formación, durante una infancia de niño de familia extremadamente pobre, las enseñanzas de su maestro de primaria.

### Cuestiones sobre inmigración

**FE:** *¿Es preocupante el índice actual de inmigración?, ¿por qué?, ¿qué política en materia de inmigración se debería seguir?*

**MR:** Lo preocupante es la irresponsabilidad e indiscriminación en la acogida y el asentamiento de grandes contingentes de extranjeros porque eso

perjudica a los más débiles, honrados e indefensos, tanto autóctonos como foráneos, y abre las puertas al racismo y a la bancarrota de los servicios sociales. La premisa para conceder permisos de estancia tiene que ser el conocimiento y aceptación explícita, por parte de los solicitantes, de las leyes, constitución, derechos humanos y normas civiles del país en el que pretenden instalarse y el estudio por ambas partes de las posibilidades en el mercado laboral. La rápida expulsión de delincuentes, aun de delitos menores, y la protección a los inmigrantes que no desean sino vivir honradamente de su trabajo y son víctimas de mafias y criminalidad es el mejor antídoto contra actitudes racistas. Nunca se debería, so falacia de respetar su cultura, sacrificar principios y derechos y libertades que el sistema del país de acogida garantiza y que para muchos de esos inmigrantes son la oportunidad de vivir en sociedades más libres, justas y avanzadas que las que dejaron

**FE:** *No hay duda de que para el sistema nacional de enseñanza la inmigración es un serio problema, al que hay que poner solución sin demora, ¿cómo debe afrontarse el problema, desde una perspectiva educativa?*

**MR:** Nada peor que mantener artificiales viveros de diferencias (de las que viven, por cierto, infinitos parásitos y demagogos españoles y extranjeros, amén de comisarios sociorreligiosos a sueldo de dictadores). Los hijos de inmigrantes, una vez escolarizados, son una gran riqueza laboral, intelectual y humana para el país de acogida; ellos tienen conciencia del valor del esfuerzo porque proceden de familias trabajadoras y de vida dura, poseen el respeto por

educación y educadores que los mimados retoños autóctonos han perdido y les es particularmente indispensable una buena enseñanza pública, gratuita, integración, información y ayudas.

**FE:** *Oriana Fallaci sostiene en su libro: «La fuerza de la razón» que la Izquierda ha contribuido de manera decisiva a islamizar Italia. ¿Podría hablarse de una situación similar en nuestro país?*

**MR:** Desde luego, y no sólo en España e Italia. Gran parte de cuantos se identifican a sí mismos como bloque de *izquierdas* (no comparto el uso de estos términos; son tácticas de filiación dual y tribal destinadas a secuestrar ética, lenguaje y consideración social), en su afán de antiamericanismo, apoyan lo peor de las peores dictaduras. Lo hicieron con las comunistas y lo hacen con las más reaccionarias, segregadoras, oscurantistas y violentas, que son las islámicas. Oriana Fallaci expone hechos comprobados y ciertos. Al no ser una simple religión, sino una estructura capilar de control de la sociedad civil, el Islam (que, entre otras lindezas que lo distinguen de los demás credos, castiga a los que lo abandonan con la muerte), sigue en Occidente la táctica de aprovecharse de las ventajas que le ofrecen los países democráticos, pastorea a un ganado femenino preceptivamente sumiso y velado destinado a parir lo más posible, se hace conceder edificios, terrenos, exenciones y cotos especiales y ha programado así la infusión lenta y aparentemente pacífica de una dictadura medieval y teocrática en los países de acogida. Cuenta con el apoyo, por intereses energéticos, ignorancia culpa-

ble y por simples estupidez y cobardía, de políticos y de amigos de los paraísos diferenciales (siempre y cuando estén lejos). Esto significa claro peligro respecto a libertades y derechos individuales trabajosamente logrados por las democracias. Las primeras víctimas son las capas más débiles tanto de la población española como de los inmigrados con deseos de vivir en sistemas de respeto hacia los individuos.

### **Cuestiones sobre democracia**

**FE:** *¿Puede la educación socavar el sistema democrático y la convivencia de nuestro país?, ¿qué entiende usted por «educación para la democracia», en qué debe consistir ésta?*

**MR:** La educación que se imparte en las Autonomías hace tiempo que está socavando el sistema democrático, por cuanto lleva lustros defendiendo el rechazo, cuando no el franco odio, hacia España como país común. El pilar cardinal, la igualdad de los ciudadanos ante la ley, no existe. La solidaridad en el reparto presupuestario pertenece a un pasado cada vez más remoto. El común estado constitucional hace tiempo que desapareció en la marejada de exigencias, fueros, alianzas estratégicas y privilegios. La palpable hostilidad entre regiones españolas, la aceleración de una dinámica de rechazos, abusos y reproches son patentes. Por otra parte, el partido actualmente en el Gobierno siempre ha basado su estrategia en alimentar el guerracivilismo retroactivo, el maniqueísmo dual. De ahí su afán en erradicar el estudio de las Humanidades y en sustituir conoci-

mientos por consignas. Un discurso de Pericles enseña más sobre la democracia que la repetición cotidiana de docenas de jaculatorias sobre la igualdad de género y la discriminación positiva.

**FE:** *A su parecer, ¿existe peligro de que el gobierno, el actual o cualquier otro, mediante la «educación para la ciudadanía», monopolice la idea de democracia, que oficialice ésta, y que sea difundida como única «verdad» en las escuelas? ¿Puede responder esto a aspiraciones homogeneizadoras y totalitarias?*

**MR:** Hace bastante tiempo que el espacio que ocupaban, y que deberían ocupar, las asignaturas de base se viene rellenando con los clichés del comisariado del actual régimen, servidos por el clero de la nueva, y muy peligrosa, parroquia del Advenimiento del Progreso. Por supuesto, la idea es inmiscuirse hasta en los recodos más profundos del comportamiento individual. La palabra *democracia* puede ser tranquilamente –de hecho ya lo ha sido con las peores dictaduras, las *democracias populares*– el comodín de las arbitrariedades, el símbolo, justificación y sacralización de una iglesia laica estatal con clara aspiración a única (la política y propaganda del partido español en el Gobierno desde 2004 es un ejemplo de libro) y el manto igualitario y buenista de lo que en realidad es una clase extraordinariamente virulenta y nociva de nuevos ricos. Por supuesto, ésta abomina de los que juzga rivales en la ocupación de un intelecto y una moral que considera sus territorios por derecho propio. La imposición por decreto de la ignorancia y del mínimo común denominador intelectual es tarea preparato-

ria y luego simultánea a la distribución e impregnación del catecismo estatal.

**FE:** *¿Cree que las democracias actuales están en crisis, especialmente la española?, ¿por qué?*

**MR:** La democracia vale lo que valen los ciudadanos en sus decisiones. Si éstos optan por aceptar masivamente la rendición o el pacto ante el terrorismo, el servilismo respecto a las dictaduras, la indiferencia ante el fracaso escolar y la muelle creencia de que las libertades y beneficios de que disfrutaban son gratuitas, entonces no se está ante una crisis (en sí, la catarsis puede ser muy saludable), sino ante la degeneración en populismo barato, demagogia y sometimiento de lo que fue un noble ideal.

**FE:** *¿Qué actualidad tiene el libro de Alexis de Tocqueville «La democracia en América»? ¿Y «Los orígenes del totalitarismo» de Hannah Arendt? ¿Qué le sugieren estas obras?*

**MR:** Ambos títulos son de rabiosa actualidad, y la lectura y comentario de, al menos, algunos de sus fragmentos serían ciertamente más instructivos que todos los libros, cursos y clases de educación para la ciudadanía.

**FE:** *La elección de Barack Obama como presidente de los EEUU ha modificado el cuadro de relaciones internacionales, ¿qué balance haría de los meses de la Administración Obama?, ¿qué puede deparar el futuro?*

**MR:** Yo no soy racista, y entonces rechazo juzgar al señor Obama de una manera condicionada al hecho de que es negro. No creo que esto determine (e incluso pienso que sería insultante para él) la obligación de una actitud lauda-

toria. Sus valores personales sin duda no precisan de tales muletas. En cuanto a sus actuaciones políticas, el discurso de El Cairo fue inquietante, repleto de inexactitudes y de francas falsedades históricas, y no se vio completado por otro discurso dirigido a esos amplios y variados sectores del mundo árabe que pretenden ser modernos, libres, separar la religión del estado y lograr el respeto a las libertades, la igualdad femenina y la vida privada de los individuos. Al asimilar a todos con los islámicos y defender la imposición segregadora del velo a las mujeres, desde luego Barak Obama ha dejado en mucho peor situación que estaban a los más inermes, débiles y oprimidos. Por otra parte, está claro el cambio estadounidense de focos de atención y de gastos, el desplazamiento de las prioridades hacia el Pacífico y Asia y la tibieza y componendas respecto a regímenes y principios agresivos, totalitarios y fanáticos. Europa tendrá que aprender (no le vendrá mal) a defenderse por sí misma. Es sintomático que tiranos tan peligrosos como los de Corea del Norte, Irán o Libia se hayan crecido en desafíos, decisiones nucleares y proclamas en la ONU tras las manifestaciones del señor Obama.

*FE: En su último libro, «Las clientelas de la utopía», se ha desmarcado de sus temas habituales, ¿a qué se debe ese cambio?, ¿a qué se refiere con las clientelas de la utopía?*

*MR: Las clientelas... era un ensayo sobre el fenómeno, exclusivo de nuestra época, de los grupos defensores de utopías a cargo del erario público. Luego, en plena redacción del libro, ocurrió la matanza del 11 M. Nada fue ni ha sido igual desde entonces, los cadáveres si-*

*guen ahí, en medio de una sociedad que los sorteaba para no pisarlos y que elude el hecho como si jamás hubiera ocurrido. Nunca antes había experimentado vergüenza de mi nacionalidad, de ser española. Se aprovechó el asesinato de doscientas personas para ganar unas elecciones, se llamó criminal, no a los criminales, sino al Presidente legítimo de la nación. Se hizo lo que los terroristas querían que se hiciera. Algo tan ignominioso no lo había vivido, respecto a mi país, jamás. Se utilizó la técnica de la vileza asumida por una población que hizo bueno el proyecto de poner las bombas. No recuerdo, hasta el día de hoy, una sensación de vergüenza semejante. Fue difícil salir del hoyo y terminar el libro.*

*FE: Finalmente, al margen de todo lo dicho hasta el momento, como escritora, ¿qué será su próxima publicación?, ¿cuál es su tema? Y, por último, ¿qué proyectos tiene en mente?*

*MR: Deseo publicar el último libro que escribí, Nombres Árabes, en el que se conjugan experiencias temporales, geográficas y biográficas de bastante amplitud, narrativa, descripciones y reflexiones sobre ese magma abusiva y falsamente denominado mundo árabe o islámico. Me interesan países, y personas, que conozco por haber vivido en ellos o viajado, y me fascina, con no poca indignación y horror, el snobismo filoislámico y el mapa tembloroso, incierto, del siglo XXI.*

*Y estoy escribiendo un nuevo libro que, una vez más, es de búsqueda por un mundo y unos seres en y con los que, pese a todo, vale la pena vivir.*

Por último, hay algo que deseo añadir, una pregunta-respuesta. Porque si no, el desesperanzado lector podría opinar que esta entrevista parece un homenaje a la Virgen de las Angustias: *MR.: ¿Hay visos de solución, expectativas de mejora para los problemas de Educación y, en general, de la España actual?* *MR.:* Haylos, mientras se vaya extendiendo la conciencia de que existen. La virulencia misma de las clientelas parásitas que imponen maniqueísmos e historias falsas, que han amordazado la ética con propaganda, robado herencia cultural y saber a los jóvenes y que y no tienen otro horizonte que su propio interés habla de inseguridad y pavor, de que se les derrumbe bajo los pies el entramado del que llevan largos años viviendo. Han acumulado demasiadas facturas pendientes, y no sólo las de la bancarrota económica del país. El tiempo de ficción, chantaje y clientelas tiene fecha de caducidad. Puede, se puede hacer, con mejor gente, mejor futuro.

# Miscelánea

## Textos para la reflexión y el debate

### Mito, género y *paideia*. Reflexiones desde la Historia Antigua

Iván Pérez Miranda<sup>1</sup>

Paul Veyne se preguntaba en un célebre ensayo sobre la imaginación constituyente acerca de si los griegos creían o no en sus dioses<sup>2</sup>. Existieron muchas formas distintas de creer, muchos tipos de verdades (con minúscula), pero en todo caso es algo evidente el hecho de que los griegos sí consideraban sus mitos como verdaderos, y que estos mitos fueron fundamentales en la educación y la creación de las mentalidades de los antiguos griegos. Habiendo sido desmontado ya el mito del milagro griego, puede analizarse, desde la distancia, la importancia que tuvieron estos mitos en la constitución de la civilización occidental, nuestra civilización, pues si bien los antiguos griegos no eran como nosotros, somos sus descendientes culturales directos<sup>3</sup>.

La *paideia* griega estaba basada en el conocimiento y aprendizaje de las costumbres ancestrales que permitían dar a los jóvenes (a los ciudadanos, se entiende) la instrucción a través de la cual aprendían a rehuir las acciones malas o vergonzosas, inculcándose el deseo de lo noble y excelente. Los valores acababan convirtiéndose en precepto o regla de los hábitos (*héxeis*) compartidos. El futuro ciudadano, el *paideutos*, (las mujeres estaban excluidas de la ciudadanía, y por tanto de la *paideia*) adquiría de este modo el sentido de la moral, la vergüenza o decoro (*aidós*), es decir, aprendía a reverenciar a los seres que eran mayores, en primer lugar a los dioses, pero también a los antepasados de los «padres»<sup>4</sup>. Los ciudadanos estaban vinculados a la tierra

---

<sup>1</sup> Becario de investigación de la Facultad de Historia de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: ivan@usal.es. El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación HUM2006-09503 financiado por el M.E.C.

<sup>2</sup> VEYNE, Paul, *¿Creyeron los Griegos en sus Mitos? Ensayo sobre la imaginación constituyente*, Gránica, Barcelona 1987.

<sup>3</sup> DETIENNE, Marcel, *Los griegos y nosotros: antropología comparada de la Grecia Antigua*, Ed. Akal, Madrid, 2007.

<sup>4</sup> BÉNITEZ, José Javier, «Sócrates, la «piedad» y los márgenes de la convivencia cívica», *Polis*, n.º 18, 2006, p. 7-8.

de la que se pensaba que heredaban incluso el carácter, pero en esta tierra, lejos de encontrar a una poderosa diosa matriarcal, lo que encontramos es una herramienta más del patriarcado griego, pues la patria era la *he gê patris*, es decir, la tierra de los padres. Las mujeres eran un mal necesario para la reproducción, para dar continuidad a los linajes de los varones, de ahí la importancia que tendrá el modelo de madre, único modelo femenino que se privilegiará en Grecia junto con el de la virginidad. La mentalidad misógina griega queda plasmada de un modo claro en la célebre frase de Demóstenes:

*Tenemos hetairas para nuestro placer, concubinas para servirnos y esposas para el cuidado de nuestra descendencia*<sup>5</sup>.

La educación griega reforzaba las diferencias jerárquicas de un orden patriarcal que puede ser definido por las palabras de Aristóteles:

*El varón es por naturaleza más apto para gobernar que la hembra (salvo cuando la familia está organizada en contra de la naturaleza), y los mayores y más maduros lo son más que los jóvenes e inmaduros*<sup>6</sup>.

Pero este hecho de que el varón era más apto para gobernar que la mujer, ya fuese por naturaleza o por los designios de una divinidad, fue ya puesto en cuestión por el Sócrates platónico en su conversación con Glaucón en la *República*:

—Pero ¿se puede emplear a un animal en las mismas tareas que otro, si no se le ha brindado el mismo alimento y la misma educación?

—No, no se puede.

—Pues entonces, si hemos de emplear a las mujeres en las mismas tareas que a los hombres, debe enseñárseles las mismas cosas.

—Sí.

—Y tenemos que a los hombres se les ha brindado la enseñanza tanto de la música como de la gimnasia.

—Así es.

—Por consiguiente, también a las mujeres debe ofrecérseles la enseñanza de ambas artes, así como las que conciernen a la guerra, y debe tratárselas del mismo modo que a los hombres.

—Por lo que dices, es probable<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> DEMOSTENES, *Contra Nerea*, 59, 122. Sobre la misoginia en Grecia véase MADRID NAVARRO, Mercedes, *La misoginia en Grecia*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999.

<sup>6</sup> ARISTÓTELES, *Política*, 1259 b 2-4. En la misma línea véase JENOFONTE, *Económico*, 7, 19-25, que expone cómo la divinidad hizo a «la mujer para las ocupaciones del hogar y el hombre para las de fuera». Sobre la relación existente entre Aristóteles y el Patriarcado véase, MAS, S. y PEORONA, A. J., «Observaciones sobre la relación entre ciudadanía y patriarcado en Aristóteles», en VV.AA., *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua, siglo XXI de España*, Madrid, 1984, pp. 81-99.

<sup>7</sup> PLATÓN, *República* V, 452<sup>a</sup>. Traducción de Conrado Eggers Lan. Aristóteles se oponía a esta idea de Sócrates en su *Política*, I, 5.

Estas ideas ponían en cuestión el orden social establecido. Recordemos que Sócrates fue condenado por un delito de impiedad (*asebeia*) y de corrupción de los jóvenes por el que moriría. El delito fue probado, y su decisión de preferir la muerte al destierro echaría a andar la leyenda del maestro que enseña a sus discípulos una última lección con su muerte, y la de cómo la mayoría puede equivocarse<sup>8</sup>, tal y como lo hiciese también, en la mitología, el héroe Palamedes. La figura de Sócrates entraría en el mito, tomando vida propia y alejándose del hombre histórico del que tan poco sabemos. Pero lo que nos interesa en este momento es por qué fue condenado: por impiedad y por corromper a los jóvenes, pues la educación de éstos estaba estrechamente ligada a la piedad, y por tanto a la religión y mitos tradicionales.

Sócrates y otros grandes pensadores como Critias, Eurípides, Platón o Aristóteles fueron, a través de la crítica del mito, grandes reformadores de las tradiciones acendradas y comúnmente aceptadas<sup>9</sup>. Transformando el mito se transformaba la sociedad.

Los mitos, como decimos, tenían un papel fundamental en la educación de los jóvenes y en la formación de sus mentalidades. En una copa de figuras rojas del pintor Douris, conservada en el *Antikensmuseum* de Berlín, podemos ver cómo los jóvenes aprendían a través del uso de textos mitológicos.



Kylix de figuras rojas de Douris, ca. 490-480 a. C., Berlín, Antikensmuseum, F 2285.

En el pergamino puede leerse MOISA MOI / A[N]PHI SKAMANDRON / EUR[R]WN ARCHOMAI / AEI[N]DEIN. (Dime, Musa... y Comienzo a cantar el ancho fluir del Escamandro)<sup>10</sup>.

Este hecho aparece reflejado en Platón quien, siendo crítico con los mitos, era capaz de recitar a Homero de memoria y de utilizar e inventar mitos para sus propios fines. En un fragmento de la *República* leemos:

— Ahora bien, hay dos clases de discursos, uno verdadero y otro falso.  
— ¡Así es!

<sup>8</sup> BÉNITEZ, José Javier, «Sócrates, la «piedad» y los márgenes de la convivencia cívica», *Polis*, n° 18, 2006, p. 17.

<sup>9</sup> Idem, pp. 10-11.

<sup>10</sup> Imágenes disponibles en [www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Berlin%20F%202285&object=Vase](http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Berlin%20F%202285&object=Vase)

— ¿Y no hay que educarlos por medio de ambas clases, y en primer lugar por medio de discursos falsos?

— No entiendo que quieras decir.

— ¿No entiendes —pregunté— que primeramente contamos a los niños mitos, y que estos son en general falsos, aunque también haya en ellos algo de verdad? Y antes que de la gimnasia haremos uso de los mitos.

— Es como dices.

(...)

— ¿Y no sabes que el comienzo es en toda tarea de suma importancia, sobre todo para alguien que sea joven y tierno? Porque, más que en cualquier otro momento, es entonces moldeado y marcado con el sello con que se quiere estampar a cada uno.

— Así es<sup>11</sup>.

Los mitos contribuían, sin lugar a dudas, a la adquisición, y no sólo por parte de los varones, sino también de las mujeres, del «decoro» y de la «contención» o la «moderación» (*sophrôsyne*) que permitían evitar del mismo modo los excesos y los defectos, ocupar, en definitiva, el lugar asignado a cada uno en la sociedad. Estos mitos, que impregnan toda la vida cultural, la religión<sup>12</sup>, el teatro<sup>13</sup>, la ciencia y la filosofía<sup>14</sup>, e incluso la música<sup>15</sup>, lo cual tendría un papel importantísimo en el mantenimiento y en la transformación de las jerarquías sociales<sup>16</sup> y, de una manera muy determinante, en la jerarquía establecida según los sexos. Los mitos contribuirían al desarrollo de la división de los géneros, entendidos estos como construcciones socioculturales que imponen a cada uno sus roles y espacios genéricos, y no como realidades biológicas. Eran fundamentales para la construcción de las ideologías, y podemos añadir que siguen siendo fundamentales para nuestras propias mentalidades, insertadas en una sociedad de raíces cristianas, pero también clásicas, un hecho que a veces parece olvidarse de manera consciente o inconsciente. Este olvido se puede apreciar claramente en la desvalorización que los estudios humanísticos y clásico parecen sufrir en nuestros planes de estudio actuales.

Puede valer como ejemplo de esto último el que los productores de la película *Troya* del año 2004, dirigida por Wolfgang Petersen, quisiesen mantener en estricto secreto el hecho de que el Caballo de Troya ocultaba en su

<sup>11</sup> PLATÓN, *República* II, 376e-377b. Traducción de Conrado Eggers Lan.

<sup>12</sup> VERNANT, Jean Pierre, *Mito y Religión en la Grecia Antigua*, Ed. Ariel, Barcelona, 1991.

<sup>13</sup> VERNANT, Jean Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre, *Mito y Tragedia en la Grecia Antigua*, Ed. Paidós, Barcelona, 2002 (II vols.).

<sup>14</sup> VERNANT, Jean Pierre, *Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua*, Ed. Ariel, Barcelona, 2002.

<sup>15</sup> LÉVI-STRAUSS, *Mito y Significado*, Alianza editorial, Madrid, 1999, pp. 67-78.

<sup>16</sup> VERNANT, Jean Piere, *Mito y Sociedad en la Grecia Antigua*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1982.

interior un grupo de aqueos dispuestos a tomar la ciudad<sup>17</sup>. Parece que el hecho de que los jóvenes sólo conozcan la tradición clásica a través de la imagen deformada de Hollywood preocupa a pocos, y sin embargo lo que se está olvidando no son cuentos sin sentido, sino una parte fundamental de las raíces de nuestra cultura. Este olvido posibilita que se manipulen sin pudor, deformándolos hasta el extremo<sup>18</sup>.

En la historia de la Grecia Antigua han aparecido nuevos mitos que se han arraigado fuertemente en nuestro imaginario, mitos como el de la existencia real de sociedades matriarcales (confundiéndose sociedades en los que la línea matrilineal puede tener una cierta importancia, con un matriarcado cuya existencia nunca ha sido demostrada). Mitos como el de las amazonas o el de la Diosa Madre han sido deformados y politizados desde una perspectiva que podríamos considerar triunfalista, según la cual mujeres habrían tenido un gran poder sociopolítico. En la línea contraria, desde una visión mucho más pesimista, se ha interpretado de un modo extremo la división de los espacios genéricos, habiéndose creado una visión irreal según la cual las mujeres, relegadas al espacio doméstico, se habrían encontrado encerradas en el interior de sus viviendas de las que no podrían apenas salir, como si de una cárcel se tratara. Las fuentes nos muestran que esta visión está un tanto alejada de la realidad, y sin embargo es difícil a veces desprenderse de ella.

Del mismo modo, los estudios sobre la historia de la sexualidad han abierto, desde la enorme obra de Michele Foucault, nuevas e importantes vías para la comprensión del pasado y del presente, aunque han sido también ideologizados en gran medida, habiéndose creado nuevos mitos arraigados en la mentalidad colectiva, como el de una homosexualidad griega antigua idealizada, que proyecta hacia el pasado nuestra propia sexualidad, olvidándose de que las formas de comprender la sexualidad cambian enormemente a lo largo del tiempo, y que la moderna dicotomía homosexualidad/heterosexualidad no puede aplicarse sin problemas al mundo antiguo<sup>19</sup>.

Sobre la relación existente entre mitología griega y roles de género se ha llegado, desde nuestro punto de vista, a abusar enormemente en algunos estudios psicológicos de carácter jungiano. Los mitos griegos han sido utilizados como herramientas, interpretándose que cada dios y cada diosa

<sup>17</sup> PRIETO ARCINIEGA, Alberto, «Troya sin Homero: Troya (2004)», *Studia Historica, Historia Antigua*, vol. 23, 2005, pp. 23-37.

<sup>18</sup> Sobre el uso y el abuso del mito en la actualidad tratamos en PEREZ MIRANDA, Iván, «Penélope y el feminismo. La reinterpretación de un mito», *Foro de Educación*, 10, pp. 267-278, esp. 272-276.

<sup>19</sup> Véase al respecto: COHEN, David, *Laws, sexuality, and society. The enforcements of morals in Classical Athens*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, esp. pp. 171-202.

olímpicos representan un arquetipo de comportamiento. Norma Liliana Ruíz Gómez, por ejemplo, analiza diez parejas arquetípicas que, según ella, *se constituyen por la unión del amor, el deseo, la razón, el conocimiento, la complementariedad o la proyección*<sup>20</sup>: Zeus-Hera, Zeus-Deméter, Hefestos-Afrodita, Hefestos-Hestia (sic), Ares-Afrodita, Ares-Artemisa (sic), Apolo-Artemisa, Apolo-Atenea, Hades-Perséfone, Hermes-Hestia. Sobre el arquetipo de Hera, se dice lo siguiente:

*Hera, interpreta el rol de esposa fiel a las reglas del matrimonio, el aguantar y sacrificar sus deseos por seguir al lado de su esposo, viviendo bajo el recuerdo de la máxima católica: «lo que Dios ha unido, que no lo separe el hombre».*

La interpretación es claramente modernista, es decir, se ve el pasado como presente, interpretando las figuras mitológicas desde nuestra mentalidad, y no tratando de comprender la mentalidad de aquellos que crearon y vivieron esos mitos. Preguntar en una encuesta cuál es el dios o diosa con el que un sujeto se siente identificado, presupone el hecho de que el sujeto tiene un cierto conocimiento sobre esas figuras mitológicas, pero ese conocimiento puede ser claramente sesgado. Sobre el citado caso de Hera, existen multitud de mitos en la mitología griega en los que la diosa, lejos de «aguantar y sacrificar sus deseos por seguir al lado de su esposo», muestra resistencia, intenta revelarse, persigue a sus amantes y descendientes, etc. Por supuesto, no podía vivir bajo el recuerdo de ninguna máxima católica. Algunas autoras, como Manuela Dunn Mascetti<sup>21</sup>, van más lejos en su análisis de los arquetipos femeninos, y presentan figuras mitológicas tan lejanas de las presentadas por las fuentes (que no se citan en ningún momento) que son irreconocibles. Científicamente, desde el punto de vista histórico, la diferencia entre crear una docena de arquetipos basados en los mitos griegos y crear arquetipos basados en los signos del zodiaco, parece pequeña.

De todo lo expuesto podemos concluir subrayando la enorme importancia que, desde nuestro punto de vista, tuvieron los mitos griegos en la creación, mantenimiento y mutación de los roles de género, y de las relaciones de poder y dependencia. Estos mitos deben ser estudiados desde la perspectiva histórica, a través de las fuentes originales, y sin caer en la exégesis mitológica, sino teniendo siempre presente el periodo histórico en el que las fuentes fueron creadas y utilizadas. Comprender mejor los mitos y su evolución, sin deformarlos ni manipularlos, nos permitirá comprender mejor el marco en el que se encuadra nuestra propia forma de pensar, y reflexionar

<sup>20</sup> RUIZ GÓMEZ, Norma Liliana, «La mitología griega en las identidades de género», *Repes*, n.º 2, diciembre 2004, p. 16.

<sup>21</sup> DUNN MASCETTI, Manuela, *Diosas. La canción de Eva. El renacimiento del culto a lo femenino*, Robinbook, Barcelona 1992.

acerca de los mecanismos de poder patriarcal existentes en nuestra propia realidad histórica, que a través de textos e imágenes siguen permitiendo la sumisión y la interiorización de la dependencia de un grupo formado por más de la mitad de la población mundial: las mujeres. Por supuesto, existen formas de resistencia a esta sumisión, formas de resistencia que, estamos convencidos, pasan, como ya defendía el Sócrates platónico, 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.



## ¿Qué es la Ilustración?\*

Emmanuel Kant

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.

La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (naturaliter majorenes); también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. Los tutores, que tan bondadosamente se han arrogado este oficio, cuidan muy bien que la gran mayoría de los hombres (y no digamos que todo el sexo bello) considere el paso de la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso. Después de entontecer sus animales domésticos y procurar cuidadosamente que no se salgan del camino trillado donde los metieron, les muestran los peligros que les amenazarían caso de aventurarse a salir de él. Pero estos peligros no son tan graves pues, con unas cuantas caídas, aprenderán a caminar solitos; ahora que, lecciones de esa naturaleza, espantan y le curan a cualquiera las ganas de nuevos ensayos.

Es, pues, difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le

---

\* KANT, Emmanuel. *Filosofía de la Historia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2000, 25-37.

permitió intentar la aventura. Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso, o más bien abuso, racional de sus dotes naturales, hacen veces de ligaduras que le sujetan a ese estado. Quien se desprendiera de ellas apenas si se atrevería a dar un salto inseguro para salvar una pequeña zanja, pues no está acostumbrado a los movimientos desembarazados. Por esta razón, pocos son los que, con propio esfuerzo de su espíritu, han logrado superar esa incapacidad y proseguir, sin embargo, con paso firme.

Pero ya es más difícil que el público se ilustre por sí mismo y hasta, si se le deja en libertad, casi inevitable. Porque siempre se encontrarán algunos que piensen por propia cuenta, hasta entre los establecidos tutores del gran montón, quienes, después de haber arrojado de sí el yugo de la tutela, difundirán el espíritu de una estimación racional del propio valer de cada hombre y de su vocación a pensar por sí mismo. Pero aquí ocurre algo particular: el público, que aquellos personajes uncieron con este yugo, le unce a ellos mismos cuando son incitados al efecto por algunos de los tutores incapaces por completo de toda ilustración; que así resulta de perjudicial inculcar prejuicios, porque acaban vengándose en aquellos que fueron sus sembradores o sus cultivadores. Por esta sola razón el público sólo poco a poco llega a ilustrarse. Mediante una revolución acaso se logre derrocar el despotismo personal y acabar con la opresión económica o política, pero nunca se consigue la verdadera reforma de la manera de pensar; sino que, nuevos prejuicios, en lugar de los antiguos, servirán de riendas para conducir al gran tropel.

Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente. Mas oigo exclamar por todas partes: ¡Nada de razones! El oficial dice: ¡no razones, y haz la instrucción! El funcionario de Hacienda: ¡nada de razonamientos!, ¡a pagar! El reverendo: ¡no razones y cree! (sólo un señor en el mundo dice: razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis pero ¡obedeced!) Aquí nos encontramos por doquier con una limitación de la libertad. Pero ¿qué limitación es obstáculo a la ilustración? Contesto: el uso público de su razón debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su uso privado se podrá limitar a menudo ceñidamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado entiendo el que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de funcionario. Ahora bien; existen muchas empresas de interés público en las que es necesario cierto automatismo, por cuya virtud algunos miembros de la comunidad tienen que comportarse pasivamente para, mediante una unanimidad artificial, poder ser dirigidos por el Gobierno hacia los fines públicos o, por lo menos, impedidos en su

perturbación. En este caso no cabe razonar, sino que hay que obedecer. Pero en la medida en que esta parte de la máquina se considera como miembro de un ser común total y hasta de la sociedad cosmopolita de los hombres, por lo tanto, en calidad de maestro que se dirige a un público por escrito haciendo uso de su razón, puede razonar sin que por ello padezcan los negocios en los que corresponde, en parte, la consideración de miembro pasivo. Por eso, sería muy perturbador que un oficial que recibe una orden de sus superiores se pusiera a argumentar en el cuartel sobre la pertinencia o utilidad de la orden: tiene que obedecer. Pero no se le puede prohibir con justicia que, en calidad de entendido, haga observaciones sobre las fallas que descubre en el servicio militar y las exponga al juicio de sus lectores. El ciudadano no se puede negar a contribuir con los impuestos que le corresponden; y hasta una crítica indiscreta de esos impuestos, cuando tiene que pagarlos, puede ser castigada por escandalosa (pues podría provocar la resistencia general). Pero ese mismo sujeto actúa sin perjuicio de su deber de ciudadano si, en calidad de experto, expresa públicamente su pensamiento sobre la inadecuación o injusticia de las gabelas. Del mismo modo, el clérigo está obligado a enseñar la doctrina con arreglo al credo de la Iglesia a que sirve, pues fue aceptado con esa condición. Pero como doctor tiene la plena libertad y hasta el deber de comunicar al público sus ideas bien probadas e intencionadas acerca de las deficiencias que encuentra en aquel credo, así como el de dar a conocer sus propuestas de reforma de la religión y de la Iglesia. Nada hay en esto que pueda pesar sobre su conciencia. Porque lo que enseña en función de su cargo, en calidad de ministro de la Iglesia, lo presenta como algo a cuyo respecto no goza de libertad para exponer lo que bien le parezca, pues ha sido colocado para enseñar según las prescripciones y en el nombre de otro. Dirá: nuestra Iglesia enseña esto o lo otro; estos son los argumentos de que se sirve. Deduce, en la ocasión, todas las ventajas prácticas para su feligresía de principios que, si bien él no suscribiría con entera convicción, puede obligarse a predicar porque no es imposible del todo que contengan oculta la verdad o que, en el peor de los casos, nada impliquen que contradiga a la religión interior. Pues de creer que no es éste el caso, entonces sí que no podría ejercer el cargo con arreglo a su conciencia; tendrá que renunciar. Por lo tanto, el uso que se razón hace un clérigo ante su feligresía, constituye un uso privado; porque se trata siempre de un ejercicio doméstico, aunque la audiencia sea muy grande; y, en este respecto, no es, como sacerdote, libre, ni debe serlo, puesto que ministra un mandato ajeno. Pero en calidad de doctor que se dirige por medio de sus escritos al público propiamente dicho, es decir, al mundo, como clérigo, por consiguiente, que hace un uso público de su razón, disfruta de una libertad ilimitada para servirse de su propia razón y hablar en nombre propio. Porque pensar que los tutores espirituales del pueblo tengan que ser, a su vez, pupilos, representa un absurdo que aboca en una eternización de todos los absurdos.

Pero ¿no es posible que una sociedad de clérigos, algo así como una asociación eclesiástica o una muy reverenda classis (como se suele denominar entre los holandeses) pueda comprometerse por juramento a guardar un determinado credo para, de ese modo, asegurar una suprema tutela sobre cada uno de sus miembros y, a través de ellos, sobre el pueblo, y para eternizarla, si se quiere? Respondo: es completamente imposible. Un convenio semejante, que significaría descartar para siempre toda ilustración ulterior del género humano, es nulo o inexistente; y ya puede ser confirmado por la potestad soberana, por el Congreso, o por las más solemnes capitulaciones de paz. Una generación no puede obligarse y juramentarse a colocar a la siguiente en una situación tal que sea imposible ampliar sus conocimientos (presuntamente circunstanciales), depurarlos del error y, en general, avanzar en el estado de su ilustración. Constituiría esto un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial radica precisamente en este progreso. Por esta razón, la posteridad tiene derecho a repudiar esa clase de acuerdos como celebrados de manera abusiva y criminal. La piedra de toque de todo lo que puede decirse como ley para un pueblo, se halla en esta interrogación ¿es que un pueblo hubiera podido imponerse a sí mismo esta ley? Podría ser posible, en espera de algo mejor, por un corto tiempo circunscrito, con el objeto de procurar cierto orden; pero dejando la libertad a los ciudadanos, y especialmente a los clérigos, de exponer públicamente, esto es, por escrito, sus observaciones sobre las diferencias que encuentran en dicha ordenación, manteniéndose mientras tanto el orden establecido hasta que la comprensión de tales asuntos se haya difundido tanto y de tal manera que sea posible, mediante un acuerdo logrado por votos (aunque no por unanimidad), elevar hasta el trono una propuesta para proteger a aquellas comunidades que hubieran coincidido en la necesidad, a tenor de su opinión más ilustrada, de una reforma religiosa, sin impedir, claro está, a los que así lo quisieren, seguir con lo antiguo. Pero es completamente ilícito ponerse de acuerdo ni tan siquiera por el plazo de una generación, sobre una constitución religiosa inconvencible, que nadie podría poner en tela de juicio públicamente, ya que con ello se destruiría todo un período en la marcha de la humanidad hacia su mejoramiento, período que, de ese modo, resultaría no sólo estéril sino nefasto para la posteridad. Puede un hombre, por lo que incumbe a su persona, pero sólo por un cierto tiempo, eludir la ilustración en aquellas materias a cuyo conocimiento está obligado; pero la simple y pura renuncia, aunque sea por su propia persona, y no digamos por la posteridad, significa tanto como violar y pisotear los sagrados derechos del hombre. Y lo que ni un pueblo puede acordar por y para sí mismo, menos podrá hacerlo un monarca en nombre de aquél, porque toda su autoridad legislativa descansa precisamente en que asume la voluntad entera del pueblo en la suya propia. Si no pretende otra cosa, sino que todo mejoramiento real o supuesto sea

compatible con el orden ciudadano, no podrá menos de permitir a sus súbditos que dispongan por sí mismos en aquello que crean necesario para la salvación de sus almas; porque no es ésta cuestión que le importe, y sí la de evitar que unos a otros se impidan con violencia buscar aquella salvación por el libre uso de todas sus potencias. Y hará agravio a la majestad de su persona si en ello se mezcla hasta el punto de someter a su inspección gubernamental aquellos escritos en los que sus súbditos tratan de decantar sus creencias, ya sea porque estime su propia opinión como la mejor, en cuyo caso se expone al reproche: Caesar non est supra grammaticos, ya porque rebaje a tal grado su poder soberano que ampare dentro de su Estado el despotismo espiritual de algunos tiranos contra el resto de sus súbditos.

Si ahora nos preguntamos: ¿es que vivimos en una época ilustrada? La respuesta será: no, pero sí una época de ilustración. Falta todavía mucho para que, tal como están las cosas y considerados los hombres en conjunto, se hallen en situación, ni tan siquiera en disposición de servirse con seguridad y provecho de su propia razón en materia de religión. Pero ahora es cuando se les ha abierto el campo para trabajar libremente en este empeño, y percibimos inequívocas señales de que van disminuyendo poco a poco los obstáculos a la ilustración general o superación, por los hombres, de su merecida tutela. En este aspecto nuestra época es la época de Federico.

Un príncipe que no considera indigno de sí declarar que reconoce como un deber no prescribir nada a los hombres en materia de religión y que desea abandonarlos a su libertad, que rechaza, por consiguiente, hasta ese pretencioso sustantivo de tolerancia, es un príncipe ilustrado y merece que el mundo y la posteridad, agradecidos, le encomien como aquel que rompió el primero, por lo que toca al Gobierno, las ligaduras de la tutela y dejó en libertad a cada uno para que se sirviera de su propia razón en las cuestiones que atañen a su conciencia. Bajo él, clérigos dignísimos, sin mengua de su deber ministerial, pueden, en su calidad de doctores, someter libre y públicamente al examen del mundo aquellos juicios y opiniones suyos que se desvían, aquí o allá, del credo reconocido; y con mayor razón los que no están limitados por ningún deber de oficio. Este espíritu de libertad se expande también por fuera, aun en aquellos países donde tiene que luchar con los obstáculos externos que le levanta un Gobierno que equivoca su misión. Porque este único ejemplo nos aclara cómo en régimen de libertad nada hay que temer por la tranquilidad pública y la unidad del ser común. Los hombres poco a poco se van desbastando espontáneamente, siempre que no se trate de mantenerlos, de manera artificial, en estado de rudeza.

He tratado del punto principal de la ilustración, a saber, la emancipación de los hombres de merecida tutela, en especial por lo que se refiere a cuestiones de religión; pues en lo que atañe a las ciencias y las artes los que man-

dan ningún interés tienen en ejercer tutela sobre sus súbditos y, por otra parte, hay que considerar que esa tutela religiosa es, entre todas, la más funesta y deshonorosa. Pero el criterio de un jefe de Estado que favorece esta libertad va todavía más lejos y comprende que tampoco en lo que respecta a la legislación hay peligro porque los súbditos hagan uso público de su razón, y expongan libremente al mundo sus ideas sobre una mejor disposición de aquella, haciendo una franca crítica de lo existente; también en esto disponemos de un brillante ejemplo, pues ningún monarca se anticipó al que nosotros veneramos.

Pero sólo aquel que, esclarecido, no teme a las sombras, pero dispone de un numeroso y disciplinado ejército para garantizar la tranquilidad pública, puede decir lo que no osaría un Estado libre: ¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced! Y aquí tropezamos con extraño e inesperado curso de las cosas humanas; pues ocurre que, si contemplamos este curso con amplitud, lo encontramos siempre lleno de paradojas. Un grado mayor de libertad ciudadana parece que beneficiaría la libertad espiritual del pueblo pero le fija, al mismo tiempo, límites infranqueables; mientras que un grado menor le procura el ámbito necesario para que pueda desenvolverse con arreglo a todas sus facultades. Porque ocurre que cuando la Naturaleza ha logrado desarrollar, bajo esta dura cáscara, esa semilla que cuida con máxima ternura, a saber, la inclinación y oficio del libre pensar, el hecho repercute poco a poco en el sentir del pueblo (con lo cual éste se va haciendo cada vez más capaz de la libertad de obrar) y hasta en los principios del Gobierno, que encuentra ya compatible dar al hombre, que es algo más que una máquina, un trato digno de él.

## Esau o la actitud de la filosofía ante el comercio \*

Lescek Kolakowski

Unas cuantas generaciones de descendientes de Abraham tuvieron, como él mismo, esposas aquejadas de una infecundidad crónica. Esta extraña anomalía fue compensada por las intervenciones de Dios que, como si fuera lo más normal del mundo, se las arreglaba para que nacieran niños a pesar de todo. El primer caso fue el de Rebeca, la mujer de Isaac. Con la ayuda de Dios, parió gemelos. Tuvo a Esaú, velludo y robusto, y al lampiño de Jacob.

Esaú, el preferido del padre, al crecer se volvió un mocetón sombrío y taciturno. Se pasaba la vida cazando, esquivaba a la gente y, avergonzado de su fealdad, la acentuaba aún más con su hosquedad. Trabajaba duro todo el santo día como cazador o arando la tierra. No así Jacob que, terso y apuesto, bien peinado, elegante y parlanchín, dedicaba gran parte de su tiempo a los juegos y paseos, sabía cómo animar el ambiente con sus ocurrencias y sólo de vez en cuando y a regañadientes ayudaba en los trabajos domésticos a la madre, que lo quería más que a las niñas de sus ojos.

Un día que Jacob se preparaba la cena, Esaú, que acababa de volver a casa jadeante y agotado, le pidió algo de comer. Cerraron el negocio más famoso del mundo: Jacob le propuso a su hermano cederle su plato a cambio de la primogenitura. Esaú que, por culpa de sus pésimos modales y escaso don de gentes, tenía veleidades y dotes filosóficas, se puso a discurrir: «¿Qué es la primogenitura? El hecho de que fuera yo quien naciera primero. Dicho sea de paso, me avancé sólo un minuto, pero la cosa es que nací el primero. Este hecho pertenece al pasado. Ceder la primogenitura, pues, sería imposible. Y precisamente esto es imposible. ¿Qué tonto del bote estaría dispuesto a pagar por la promesa de cambiar el pasado? Y, sin embargo, le salió un comprador. Mirándolo bien, el asunto es hartamente evidente: si puedo conseguir algo a cambio de que un hecho pasado se modifique en la imaginación de

---

\* KOLAKOWSKI, Lescek. *La clave celeste*, Barcelona, Melusina, 2006, 34-38.

alguien, vale la pena aceptar el pago, aunque sólo sea un plato de lentejas. Pero, a la hora de la verdad, lo que pasó realmente nunca podrá ser cambiado por ninguna hipotética decisión posterior que se tome en conformidad con nuestra transacción. (Por lo visto, Esaú era partidario del realismo epistemológico y creía a pies juntillas en la irreversibilidad de la secuencia temporal, es decir, en la naturaleza unidireccional del tiempo y en la ineluctabilidad de los acontecimientos pasados). Así pues, el hecho de ser yo el primogénito es y será siempre una realidad inalterable, y todo el cambio se resumirá en que Jacob andará diciendo que el primogénito es él. O sea que me pagan por una transformación ficticia, puramente burocrática que, por lo tanto, no afecta la naturaleza profunda del problema. Y lo que le interesa a un filósofo es la naturaleza profunda de las cosas, y no el nombre que llevan; *ergo*, puedo hacer el trueque sin temer nada».

Sin embargo, Jacob, que también era filósofo, sólo que se había vuelto idealista y pragmatista por culpa de la holgazanería, razonaba de forma distinta. «¿Qué significa –pensaba– el pasado en sí? El concepto mismo del pasado implica que *fue* y que, por lo tanto, ha dejado de ser, es decir, ya no es. Si de alguna manera el pasado existe, es sólo en mi imaginación o en la de otra persona. No tiene sentido decir que existe un pasado independientemente de que alguien lo conozca o no. El pasado es relativo respecto a la conciencia y, fuera de ella, no tiene razón de ser. De ello se desprende que es posible cambiarlo: basta con cambiar la conciencia del pasado para que el pasado también cambie. O sea que basta con que yo y algunas personas más demos crédito a lo de mi primogenitura para que me vuelva primogénito *de veras*. Esto no es en absoluto un cambio de nombre, sino un cambio de la naturaleza de las cosas, porque tampoco existe la “naturaleza” de las cosas en sí; sólo existen los efectos que produce el hecho de dar por cierta una u otra naturaleza de las cosas. Si los efectos de nuestra transacción fueran tales que yo pasara a ser el verdadero primogénito, la tesis de que “en esencia” el primogénito es Esaú y que Jacob lo es solamente en todas las manifestaciones prácticas de este hecho, sería digna del escolástico más obtuso. No existe nada que no se manifieste –el mismo Hegel pronto lo probará, por no decir nada de todos los positivistas del mundo, empezando por Buridan y acabando en Hume y Mill. Sería simplemente ridículo afirmar que en el mundo todo ocurre como si yo fuera el primogénito, pero que en la hipotética “naturaleza” de las cosas, que ni se ve ni tiene efecto alguno, el primogénito es Esaú. En verdad os digo que no compro un nombre, sino que *me vuelvo* primogénito, y que lo hago por un precio módico».

Puesto que, partiendo de premisas opuestas, los dos hermanos habían llegado a conclusiones análogas y ambos consideraban que hacían un buen negocio, la transacción no tardó en cerrarse. Jacob, muy satisfecho, incluso le dio a su hermano por añadidura una rebanada de pan, con lo que se mos-

tró no sólo solvente, sino también magnánimo. Al llegar este punto, hemos agotado el aspecto teórico de la historia. No obstante, ésta tuvo consecuencias prácticas. Jacob se apoderó de la fortuna de su progenitor, llegó a ser caudillo y, bajo el nombre de Israel, se convirtió en el padre de una nación. Además, ¡pequeño detalle!, llegó a ser un antepasado de David y, a través de él, un antepasado de José y, a través de él, un antepasado de Dios en persona. Y todo por un plato de lentejas. El realista ingenuo de Esaú resultó ser un soñador insensato, mientras que el idealista de Jacob mostró tener los pies en el suelo. Cuando los primeros efectos de la operación comercial salieron a la luz, Esaú puso el grito en el cielo y comenzó a quejarse de que su hermano le había tendido una trampa y lo había engañado como a un chino. Naturalmente, no tenía razón y se merecía que la gente lo tomara a chacota. La transacción no tenía letra pequeña y las partes contratantes sabían perfectamente qué vendían y qué compraban. No hubo secretos. No fue Jacob el que engañó a Esaú, sino que fue Esaú quien se engañó a sí mismo con una filosofía que no resistió la prueba del realismo en confrontación con la filosofía de Jacob. Se consolaba diciendo que su filosofía se había salvado, porque «en sí» había quedado intacta y sólo sus efectos prácticos se habían revelado contraproducentes. Puesto que no era pragmatista, tampoco podía valorar la filosofía desde un punto de vista pragmático, es decir, no calculaba las ventajas de abrazar una u otra doctrina. No vaciló, pues, en su visión del mundo, pero tampoco recuperó la fortuna perdida. No así Jacob. Éste ratificó la fe en su sistema filosófico, porque lo había valorado mediante un criterio que le era inmanente: la utilidad. He aquí cómo las circunstancias de la vida influyen en la elección de una u otra doctrina filosófica.

Muchas moralejas se deducen de esta historia, pero nos limitaremos a enunciar sólo las más importantes y notorias.

Primera moraleja: la opinión según la cual nos conviene adentrarnos en la esencia de las cosas es muy exagerada.

Segunda moraleja: un pequeño cambio del pasado puede reportar grandes beneficios.

Tercera moraleja: no es el pasado el que determina el futuro, sino al revés.

Cuarta moraleja: el idealismo no está reñido con el comercio.



## *Notas e informaciones*

### **Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009). Congreso Internacional Iberoamericano. Conclusiones**

José María Hernández Díaz\*

Se han celebrado las IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca durante los días 15, 16 y 17 de octubre de 2009 en la Facultad de educación de la Universidad de Salamanca. Han participado 87 congresistas y un número amplio de estudiantes, procedentes de 11 universidades españolas, 7 universidades y centros de educación superior de Portugal, Universidad de Berlín, 10 universidades de seis países iberoamericanos (Chile, México, Brasil, Colombia, Cuba, Honduras), y un investigador de l'École Normale Supérieure de Libreville (Gabón). En algún momento del congreso también nos acompañó José Luis Peset Reig, Presidente del Comité Internacional de las Ciencias Históricas, junto con la catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense Elena Hernández Sandoica.

El acto inaugural estuvo presidido por el rector de la Universidad de Salamanca, José Gómez Asencio y el rector de la Universidad de Lisboa, António Nóvoa. Participó también la Concejala de Educación del Ayuntamiento de Salamanca, Sandra Myers y el Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación, Antón Costa. También formaron parte de la mesa presidencial la Decana de la Facultad de Educación y el Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. El presidente del comité organizador saludó a los participantes, agradeció la presencia de autoridades, y la colaboración de diferentes instituciones y organismos que han hecho posible con su colaboración la celebración del congreso (Ministerio de Ciencia e Innovación, Junta de Castilla y León, Fund. Salamanca Ciudad de Saberes, Sephe, Sedhe).

---

\* Presidente del Comité Organizador del Congreso. Universidad de Salamanca. Correo electrónico: jmhd@usal.es.

La coordinación general ha estado a cargo del profesor José María Hernández Díaz, y el comité organizador ha estado formado por: Juan Francisco Cerezo Manrique, Isabel Ramos Ruiz, José Manuel Alfonso, José Luis Hernández Huerta, Francisco Reborditos Hernando, Sara González Gómez, Laura Sánchez Blanco, Olga Chamorro Bastos y Alexia Cachazo Vasallo.

Han presentado sus conferencias y ponencias los profesores Antonio Nóvoa (U. Lisboa), Gabriela Ossenbach (UNED), Marcelo Caruso (U. Humboldt de Berlin), Conrad Vilanou (U. Barcelona), Serafín Tabernero (U. Salamanca), Julio Ruiz Berrio (U. Complutense de Madrid), Francisco J. Rodríguez Méndez (U. Salamanca) y José María Hernández Díaz (U. Salamanca).

Además de otras actividades científicas y culturales desarrolladas en la ciudad (recepción en el Ayuntamiento, visita nocturna, visita al Museo Modernista de Art Decó y Art Nouveau), se han presentado y defendido con calma 40 comunicaciones distribuidas en cuatro secciones, tal como se explica a continuación.

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

Esta primera sección ha tenido como objetivo el análisis del influjo ejercido por los modelos educativos alemanes en los españoles, teniendo como marco de referencia prioritario el sistema formal de educación a lo largo de los dos últimos siglos. A tal efecto se han estudiado distintas perspectivas de esta relación que han abarcado desde las más importantes tradiciones teóricas de la Pedagogía hasta los cambios, estructurales y metodológicos, inducidos en los diferentes niveles del sistema escolar.

La sección ha estado coordinada por los profesores Juan Francisco Cerezo Manrique, como presidente, y por Francisco José Rebordinos Hernando, como secretario. Sus trabajos se han desarrollado en tres sesiones debido al importante número de comunicaciones presentadas; 21 en total, procedentes de 9 universidades españolas. Éstas han sido las siguientes:

*Raquel Cercós i Raichs.* Emili Mira y López: Lecturas desde Alemania.  
*Olga Chamorro Bastos.* Georg Kerschensteiner y el ideal en la formación del maestro.

*M<sup>a</sup> Isabel Cortés Giner y M<sup>a</sup> Consolación Calderón España.* Las influencias alemanas en el desarrollo de la higiene escolar en España.

*Alberto Esteruelas Teixidó.* El espíritu ciudadano. Del Volksgeist al novecentismo catalán.

*Jordi García Farrero y Oscar Antonio Jiménez Abadías.* Nietzsche y el nihilismo pedagógico: su presencia en la transición española.

*Tania Fátima Gómez Sánchez.* La universidad alemana, una referencia para el Proyecto de Ley de Reforma universitaria de 1933.

- Sara González Gómez.* Presencia académica alemana en la universidad de salamanca (1956-1970).
- Gonzalo Jover Olmeda.* La institucionalización de la pedagogía en España y los seminarios pedagógicos alemán y checo de Praga: en busca del eslabón perdido.
- Luján Lázaro Herrero.* El modelo alemán de jornada continuada. La principal referencia de España para una reorganización temporal educativa superficial.
- José Damián López Martínez.* Profesores españoles de ciencias experimentales en Alemania (1907-1936): ver y hacer ciencia para enseñar.
- María José Martínez Ruiz-Funes.* El material fröebeliano en España en la segunda mitad del siglo XIX.
- Ana María Montero Pedrera.* Ecos de Fröebel en una escuela modelo y en un maestro moderno sevillanos.
- Soledad Montes Moreno.* Wilhelm Paulsen y la escuela alemana de los años 20.
- Ángel C. Moreu.* La recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el primer tercio del siglo XX.
- Roberto Navarro García.* La pedagogía de Georg Kerschensteiner en Lorenzo Luzuriaga.
- Patricia Quiroga Uceda.* La presencia alemana en la *Revista de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga (1922-1936).
- Isabel Ramos Ruiz.* El proyecto educativo de los Misioneros alemanes del Verbo Divino en zonas rurales desfavorecidas de Castilla y León durante la dictadura franquista.
- Francisco José Rebordinos Hernando.* Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. siglos XIX y XX.
- R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González.* La influencia de Fröebel en las escuelas de párvulos de las últimas décadas del siglo XIX en España.
- María Ángeles Sotés Elizalde.* La influencia alemana en la idea de *libertad de ciencia* en España.
- Bianca Thoilliez.* Educación y crecimiento: la lectura institucionalista de la obra de John Dewey desde la pedagogía fröebeliana.

Un nutrido número de estas comunicaciones se han destinado al análisis de las teorías de destacados autores alemanes e hispanos y su influencia y relaciones mutuas en aspectos muy variados de la educación de nuestro país.

Las decisivas aportaciones de Mira i López, Strauss y Wolf al nacimiento de la Psicopedagogía española; la labor mediadora de Lorenzo Luzuriaga a

través de sus múltiples actividades en la recepción de la pedagogía alemana; las contribuciones de Kerchensteiner al paradigma de la escuela nueva o activa; las realizaciones de Paulsen en materia de política y organización escolar en torno al concepto de escuela única, y la presencia crítica de Nietzsche a los principios de la modernidad pedagógica se han constituido en objeto de estudio de, prácticamente, la mitad de las comunicaciones.

De todos estos autores, el que ha ocupado la atención de los investigadores de manera destacada ha sido Fröebel. La introducción y difusión de sus teorías en España van a servir de referente para la renovación de la escuela de párvulos durante la segunda mitad del siglo XIX. A pesar de que no se pueda hablar de generalización de estos métodos como sostienen algunas comunicaciones, el análisis del material fröbeliano y de algunas experiencias concretas demuestra su atractivo y potencial innovador, que no siempre fue suficiente para vencer las resistencias de un conservadurismo recalcitrante.

La Universidad también ha sido objeto de reflexión por parte de los congresistas; cuatro comunicaciones se han ocupado de analizar desde cuestiones de fondo como el principio de la «libertad de la ciencia» en las décadas centrales del siglo XIX, o la institucionalización de la pedagogía como disciplina científica y superior a principios del XX, hasta la política universitaria de la II República o las influencias y relaciones recíprocas de los años del desarrollismo español.

Asuntos de gran actualidad como la organización temporal de la jornada escolar o la aportación de referentes en los procesos de formación de los profesores han sido, igualmente, revisados desde la óptica de las realizaciones del país germano.

Los temas tratados, no obstante, no se han agotado aquí. Hemos podido participar de reflexiones y análisis sobre las influencias alemanas en el desarrollo de la higiene escolar en España; sobre la presencia de materiales y métodos, importados de Alemania por los pensionados de la JAE, que impulsaron la renovación de la investigación y la enseñanza de las ciencias en nuestra universidades, institutos y escuelas primarias; o sobre la introducción de innovaciones metodológicas en nuestra escuela rural ya derivadas de influencias krausistas en su etapa de referencia o a cargo de determinadas órdenes religiosas durante la dictadura franquista.

A su vez, los debates mantenidos en cada una de las sesiones han puesto de manifiesto la relevancia de las aportaciones realizadas para el conocimiento de la efectiva influencia alemana en nuestra educación.

Por otra parte, se ha evidenciado también la necesidad de seguir profundizando en este flujo de relaciones, dada la amplitud y complejidad de

las mismas; en las comunicaciones y en los debates se han mostrando y ofrecido nuevas pistas y claves de interpretación para hacerlo.

## **Sección II: Influencias alemanas en la educación popular en España**

La Sección II del Congreso estuvo dedicada a las huellas dejadas por el pensamiento sobre educación y la acción educadora de origen alemán en España en el campo de la educación popular. Dicha Sección se desarrolló durante la tarde de los días 15 y 16 de octubre. Y fue coordinada por José Luis Hernández Huerta, como presidente, y por Olga Chamorro Bastos, como secretaria.

Se presentaron y defendieron cinco comunicaciones, dos el primer día y tres el segundo. Al término de cada sesión, se dispuso de 20 minutos para preguntas y aclaraciones, minutos que fueron bien aprovechados.

Inauguró la sesión del jueves, 15 de octubre, el profesor Alberto Estreuelas Teixidó, de la Universidad de Barcelona, con la comunicación titulada *El espíritu ciudadano. Del Volksgeist al novecentismo catalán*. En este trabajo se indaga en el cambio sufrido por los fines de la pedagogía durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX, tiempo durante el cual, entre otras cosas, se produce la transición de una pedagogía clásica, de corte liberal, centrada en el individuo, a otra más cosmopolita, centrada en los colectivos. Lo cual se manifestó en Cataluña de una forma peculiar y con mayor intensidad que en el resto del Estado español, pasando del influjo norteamericano al alemán, al menos en cuanto a formación de ciudadanos se refiere.

Seguidamente, defendió su trabajo Rafaela García Castañeda, funcionaria de la Junta de Andalucía, que llevó por título *Inquisición y libros prohibidos de origen alemán: repercusión educativa a través del mensaje eclesiástico gaditano en las primeras décadas decimonónicas*. En ésta se analiza, además de lo expresado en el título de la comunicación, el peso de las obras de origen alemán en el Índice de libros prohibidos por la Inquisición española hasta 1819, así como el carácter de las obras censuradas, mayoritariamente de corte filosófico y político. Se ha constatado el influjo ejercido por la Iglesia desde el púlpito, mediante exhortaciones y sermones, así también las sutiles, pero significativas, diferencias entre los obispos de las diócesis andaluzas al tratar cuestiones referidas a la libertad de expresión, destacando la de Cádiz, por ser más tolerante y permisiva y su población más receptiva ante los influjos exteriores.

La segunda sesión, celebrada el viernes, 16 de octubre, comenzó con la intervención de María José González Rivas, de la Universidad de Salamanca, que defendió la comunicación *La Universidad de Frankfurt como exponente de la educación popular (Volkschulen) en Alemania a finales del siglo XX: algunos paralelismos con los programas universitarios para mayores en España*. En ella se describieron las principales iniciativas de educación de adultos en Alemania, deteniéndose en las propuestas y acciones de la Universidad Johann Wolf-

gang Goethe de Frankfurt, pionera y vanguardista Universidad de la Tercera Edad. Asimismo, se establecieron algunos paralelismos entre los programas universitarios para mayores ofrecidos por ésta y los ofertados en España. Se puso de manifiesto la necesidad de revisar los planteamientos didácticos y organizativos de tales iniciativas hacia posturas más flexibles y orientaciones de corte humanista.

A continuación, expuso su comunicación el profesor de la Universidad de Valladolid Francisco Javier Martín Martín, que llevó por título *El Colegio Español Santiago Apóstol en Munich: 1954-2004*. En este trabajo se ofrecieron las notas más significativas de la vida de dicho Colegio, su fundación, en 1954, los primeros estudiantes y sus formadores. Y, con más detalle, el tipo y el flujo de colegiales españoles e iberoamericanos que allí residieron, distribuidos según la procedencia geográfica y por especialidades y ramas científicas. Constituyó más una provocación, una sugerente invitación a la investigación que una indagación concluida.

Cerró la Sección la comunicación de Laura Sánchez Blanco y José Luis Hernández Huerta, de la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Salamanca, respectivamente. Se tituló *Influencia alemana en el sistema de beneficencia español: Auxilio Social y la obra nacional-sindicalista de protección a la madre y al niño*, y fue defendida por la investigadora Laura Sánchez. En dicha comunicación se mostraron los rasgos definitorios de la política social llevada a cabo por los regímenes nazi y franquista y los servicios de beneficencia puestos en marcha por éstos. En ambos casos, se perseguía conseguir una raza fuerte y sana, para lo cual era preciso cuidar de la población, especialmente de las mujeres embarazadas, consideradas, en buena medida, el futuro de la nación. Las atenciones debían continuar durante la infancia y la juventud. Para lo cual se instauraron tres medios de ayuda y protección: a la madre, al niño con familia y al niño huérfano. La principal diferencia entre la Alemania nazi y la España franquista radicó en la forma de entender el concepto de raza, para la primera vinculado a la biología y, para la segunda, a la historia y la cultura. Igualmente, la Iglesia marcó otra notable diferencia entre las políticas pronatalistas de un régimen y del otro; mientras que la Alemania nazi apostaba por la eugenesia, la España franquista lo hizo por la vida a toda costa.

Lo dicho hasta aquí evidencia la variedad de intereses que orientan la actividad científica de los investigadores asistentes a este Congreso, así como la diversidad geográfica e institucional de sus participantes: sólo en esta Sección han participado cuatro universidades diferentes y una representante de una administración autonómica.

A pesar del reducido número de comunicaciones presentadas en la Sección II, hubo un buen índice de participación. Al término de ambas sesiones,

hubo varias intervenciones por parte de los congresistas, lo que permitió que los comunicantes matizaran algunas cuestiones y que otras quedasen mejor ilustradas. Entre otras cosas, se profundizó en la relación existente entre el nuevo espíritu ciudadano paulatinamente construido y extendido en Cataluña durante el novecientos y el nacimiento y progresivo arraigo del sentimiento nacionalista catalán. Igualmente se hizo en las causas de la transformación sufrida por el Colegio Español *Santiago Apóstol* de Munich a partir del Concilio Vaticano II y, más drásticamente, durante el último cuarto del siglo XX, debido al inexorable proceso de secularización de la sociedad española y al acomodo en ésta de los postulados de la postmodernidad. También se contó con un testimonio, el de Clara Revuelta, que, muy sucintamente, comentó su experiencia en el servicio social obligatorio vigente durante el régimen franquista

### **Sección III: Influencias de Alemania en la educación iberoamericana**

La III Sección ha tenido como eje vertebrador la proyección de la pedagogía alemana en Iberoamérica, estudiando y analizando las influencias que desde dicho Estado se dirigieron hacia allí en la Época Contemporánea. Ha constituido una interesante revisión de caminos y vías pedagógicas procedentes de Alemania, en una doble vertiente. Por una parte, en la herencia ideológica y filosófica de figuras alemanas destacadas cuya ascendencia es visible en las formas de asumir y desarrollar la educación en Iberoamérica. Por otra, la organización y metodologías de genuino corte germánico pueden rastrearse en aspectos varios de la enseñanza en los países y territorios del nuevo continente, en función de la coyuntura específica del contexto histórico, social y educativo del devenir en estos países.

Complejidad que se manifiesta en el pensamiento pedagógico, en las prácticas educativas o en los modelos de formación. A lo largo de dos sesiones de trabajo, la tarde de un día y la mañana del siguiente, se fueron abordando distintos segmentos educativos en nueve comunicaciones, de las que una excusó su asistencia, figurando como presidenta y secretaria de mesa Isabel Ramos Ruiz y Sara González Gómez, respectivamente.

La enseñanza elemental y popular estuvo presente en la contribución «Las ideas educacionales alemanas y la educación en el sur del Brasil: 1850-1945» de los profesores Ariclé Vechia de la Universidad de Tuiuti do Paraná y Antonio Gomes de la Universidad de Coimbra. El estudio planteó la ocupación de territorios poco habitados del sur de Brasil por comunidades alemanas que preservaron su identidad étnica y reprodujeron su lugar de origen, educando a sus hijos en formas de sociabilidad alemana que dieron lugar a que se vieran estas comunidades como un peligro por el nacionalismo brasileiro.

La formación docente y normalista ha ocupado uno de los focos principales de esta sección, con tres comunicaciones que inciden en Chile, Colombia y México. La primera de ellas titulada «Construcción del Estado Nacional chileno a través de sociedades de referencia: La recepción de modelos de formación docente y militar alemanes a fines del siglo 19 en Chile», aborda la formación de docentes y la creación de instituciones como el Instituto Pedagógico, en un proyecto liberal para fortalecer el sistema de enseñanza público. Por su parte «La teoría de la acción comunicativa, un referente en los procesos de formación docente e integración de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en Colombia», afronta el sentido más actual de la incorporación de las Nuevas Tecnologías en la formación de docentes. La tercera de ellas «La Teoría Crítica viva en las Escuelas Normales de México (2000-2009)» analiza las escuelas normalistas en las que sigue vigente dicha teoría, tanto en la defensa de la educación pública e integral, como en la conciencia para liberar a sectores oprimidos y marginados.

Otra línea ha tenido como centro la universidad y la herencia recibida del Estado alemán. «La libertad académica en la universidad alemana del siglo XIX y algunas influencias en el modelo de la universidad colombiana» o «Seminario alemán: lectura, escritura y política. Una mirada desde Colombia» nos remiten a modos de hacer de la universidad científica alemana.

Otros aspectos de estudio han sido los espacios de proyección del pensamiento y de la filosofía alemana. El profesor de la Universitat de Barcelona Francesc Calvo defendió «Primeras influencias de la filosofía de Heidegger en Iberoamérica. La recepción de Carlos Astrada y Roberto Wagner de Reyna». El pensamiento del filósofo alemán se articula en Argentina y Perú, en la búsqueda de una identidad propia como nación sobre «el ser americano». Por su parte, la comunicación «Erich Fromm en México y su influencia en la pedagogía de la liberación y la desescolarización» nos muestra el CIDOC de Cuernavaca en donde trabajan conjuntamente Illich, Fromm y Freire durante las décadas de 1960 y 1970. Un diálogo conjunto, en el que el pensador alemán deja su impronta en la fundamentación de dos de las corrientes más destacadas de Iberoamérica en el siglo XX, ambas de corte humanista: la desescolarización y la pedagogía de la liberación. El legado alemán se nos muestra en este aspecto como una base sólida para orientar esperanzas y deseos educativos en el continente americano.

Por último, disciplinas específicas como es el caso de la educación física en Cuba, con especial referencia a la gimnástica ha sido abordada en «Friedrich Ludwig Jahn: La gimnástica y la influencia alemana en Cuba (1800-1901)» completando un espectro amplio de las influencias alemanas en Iberoamérica.

Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú han sido los Estados sobre los que han versado principalmente los estudios, lo que nos

ha permitido lograr una panorámica más completa de los procesos de génesis y construcción educativa de estos países en los dos últimos siglos, enriqueciendo la interpretación histórica de la influencia alemana con sus aportaciones.

Ocupa Iberoamérica un lugar especial y esencial en la recepción, difusión y proyección de la pedagogía alemana, a la que confiere de personalidad propia. No se puede hablar, por tanto, de mera traslación de modelos, sino que más bien se produce una incardinación de ideas, métodos, filosofía alemana en cada país adaptándose a sus demandas sociales y políticas. Una proyección que, en un primer momento, se podría situar como un segmento intercontinental de dirección Europa-América en el que Iberoamérica se constituye en foco receptor. Más adelante, en cambio, las naciones americanas se convierten en focos de irradiación entre sus hermanas, pasando de ser centros receptores a polos difusores, aunque ya permeabilizados por su propia idiosincrasia. Se establece así una red compleja intracontinental de transmisión pedagógica de influencias, que en su origen emanaron de Alemania.

En todo caso, es de una gran satisfacción comprobar que estas Conversaciones Pedagógicas que se iniciaron hace ya algunos años en Salamanca se van consolidando en la sección iberoamericana, en lo que constituye un ejercicio de trabajo conjunto. La recepción de influencias directas o indirectas de origen europeo ha sido asumida por los comunicantes, europeos y americanos, con rigor científico e ilusión compartida que se demuestra en su participación por estas fechas, a mediados de octubre, cada año.

#### **Sección IV: Influencias de alemania en la educación del Portugal contemporáneo**

En la Sección IV del presente Congreso, en la que actuó como presidente José Manuel Alfonso Sánchez y como secretaria Laura Sánchez Blanco, se han presentado seis comunicaciones acerca de las influencias alemanas en la educación del Portugal contemporáneo. La primera comunicación de José Viegas Brás y María Neves Gonçalves titulada *O fazer ver o ensino em Portugal com o olhar alemão* analiza la revista Froebel con el fin de mostrar la influencia alemana en el horizonte educativo portugués, prestando especial atención a los intereses, estrategias y motivaciones presentes en la producción y recepción de dicha revista, los saberes que transmitían, las disciplinas escolares que priorizaban, la importancia concedida a la didáctica y a la pedagogía, y el espacio consagrado a la teoría froebeliana. Todo ello a través de dos ejes: las condiciones de realización de la revista, es decir, el contexto político y educativo en el que la revista surge; y las condiciones de producción: valores, ideas, concepciones pedagógicas de los autores que destacaron en la redacción de los artículos, como Feio Terenas, Adolfo Coelho y Alves Correia.

La segunda comunicación de Bento Cavadas y Dulce Franco se titula: *A teoria da deriva dos continentes de Alfred Wegener nos manuais escolares de ciencias naturais portuguesas*. En concreto, se analiza el contenido de dos manuales del 3º ciclo de Enseñanza Básica: *Planeta Vivo* y *Novo Descobrir a Terra*. Tomando como punto de partida el análisis de las Orientaciones curriculares de Ciencias Físicas y Naturales se construye un cuadro de doble entrada en el que se presentan las estrategias o argumentos que utilizan los autores para explicar la teoría de la deriva de los continentes, así como los tipos de ilustraciones y esquemas en que apoyan dicha explicación. El cuadro se aplica a los manuales seleccionados y se registran y analizan los resultados procurando explorar las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad.

En la tercera comunicación de António Gomes Ferreira y Luís Mota: *La construcción de la modernidad y las influencias alemanas en la educación en Portugal. Jaime Moniz y la reforma de la enseñanza secundaria*, se nos presentan los principios rectores de la reforma de este nivel de la enseñanza durante los años 1894-1895, cuyo artífice fue Jaime Moniz: una organización curricular equilibrada, que proporcione a los alumnos una cultura general y cuya misión educativa principal sea la formación del carácter; distribución de las materias y asignaturas por cursos, adaptada a la evolución psíquica de los alumnos. Desde 1820 la enseñanza secundaria experimentó graves dificultades de estructuración, incapaz de responder a las necesidades de la sociedad portuguesa. A pesar de las influencias del pensamiento pedagógico alemán en la educación portuguesa y particularmente en las ideas de Moniz, éste supo hacer su propia reflexión y contribución a la formación integral del alumno. El pensamiento pedagógico alemán estaba presente, pero sujeto a una crítica constante condicionada por el contexto de aplicación.

En la cuarta comunicación de Maria João Mogarro e Isabel Sanches: *A presença de obras alemãs nas bibliotecas portuguesas: a acção pedagógica de Francisco Adolfo Coelho* se analiza y reflexiona acerca de la presencia de libros alemanes en las bibliotecas creadas por este autor en el ámbito de su actividad como profesor y pedagogo. La influencia de autores alemanes en la obra de Adolfo Coelho está suficientemente demostrada. Las autoras del presente trabajo se centran en dos actividades claves de su acción pedagógica: el Museo Pedagógico Municipal de Lisboa y la Escuela Rodrigues Sampaio. En el catálogo de la Biblioteca de esta escuela, que contiene tres mil libros, se encontraron 621 títulos publicados en alemán o, en el caso de estar editados en otras lenguas, que tienen que ver con la pedagogía y educación alemanas.

Ana Lúcia Cunha Fernandes y Joaquim Pintassilgo titulan su comunicación: *A influência alemã e a construção da modernidade pedagógica em Portugal. O exemplo da revista Froebel*. Revista de enseñanza primaria, publicada entre los años 1882 y 1885, que nace ligada a los Servicios de enseñanza del Muni-

cipio de Lisboa con el objetivo de dar a conocer algunas iniciativas emblemáticas del propio municipio en el campo de la educación popular. Después de describir el contexto histórico en el que surge esta revista y su dimensión internacional, analizar las ideas de sus principales redactores y colaboradores, algunos de ellos destacados masones y republicanos, destacar la presencia de Froebel y de la pedagogía alemana como referencia para la modernización pedagógica en Portugal, nuestros dos autores terminan analizando los artículos de la revista que tienen que ver con algunas iniciativas innovadoras: los trabajos manuales, las excursiones escolares, la enseñanza militar y los batallones escolares.

La sexta y última comunicación de Evangelina Silva lleva por título: *Ensinar: tarefa de mulheres?* A lo largo de la comunicación la autora demuestra que en el distrito de Bragança la docencia sigue siendo un espacio ocupado mayoritariamente por mujeres, como ocurre en otros muchos países europeos, incluido Alemania. Así mismo, explica algunas de las razones de la feminización del profesorado. Son suficientemente elocuentes los datos que se refieren al número de profesoras de los distintos municipios pertenecientes al distrito de Bragança si los comparamos con sus colegas masculinos. En cambio llama poderosamente la atención que sean mayoritariamente los profesores quienes se ocupen de la administración, gestión y dirección de las escuelas.

### **Conclusión final**

Los textos de las comunicaciones se han publicado en un volumen de 581 páginas, editado en Salamanca por Globalia Ediciones Anthema. Los textos de las conferencias aparecerán próximamente en forma de libro, de extensión cercana a las 200 páginas.

Uno de los acuerdos finales es convocar la celebración de las V Conversaciones Pedagógicas, para los días 14 a 16 de octubre de 2010, tomando como centro de estudio «Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana, 1810-2010».

Algunos de los asuntos que se abordarán, bajo el formato de conferencias generales y cuatro secciones, que han arraigado ya, son los relativos a la escuela lancasteriana, el positivismo inglés en las ciencias de la educación, los modelos de college ingleses, la educación física y deportiva, movimientos juveniles como el escultismo, la escuela comprensiva, las políticas escolares socialdemócratas inglesas y su proyección, entre otros. Han confirmado ya su intervención, ponentes como Alejandro Tiana Ferrer (UNED), Marcelo Caruso (U. Humboldt de Berlín), Angel C. Moreu (U. Barcelona), Andrea Díaz (U. República del Uruguay), y otros que están en proceso.

Salamanca, octubre de 2009



## Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy

José Luis Hernández Huerta  
Laura Sánchez Blanco  
Iván Pérez Miranda\*

La infancia ha sido, históricamente, uno de los sectores más castigados de la población, sometida a penurias materiales y espirituales de diversa índole, considerada y tratada en numerosas ocasiones como no-persona, vista también como sustrato social y porvenir de la Humanidad. Las revoluciones ilustradas del siglo XVIII y los primeros años del XIX marcaron el comienzo de una nueva etapa para aquélla. El colapso del Antiguo Régimen y el surgimiento del Estado-nación y, con éste, de la ciudadanía dotó a la infancia de un nuevo *status*, el niño adquirió el rango de persona y, por extensión, de ciudadano, con sus derechos, deberes y libertades. La aparición y progresiva expansión durante todo el siglo XIX y las primeras décadas del XX de los sistemas nacionales de enseñanza y de sociedades filantrópicas dedicadas a la protección de la infancia significaron el reconocimiento expreso de esto último, a pesar de las considerables lagunas y precariedad, en calidad y extensión, de unos y otras. Fueron los primeros pasos dados en Occidente y las regiones del Orbe bajo su influjo para la construcción de *otra* sociedad, más libre, más justa y más solidaria.

El desastre total de la I Guerra Mundial supuso un considerable desgaste del tejido social y la ruina material y moral de los estados. La infancia se vio sometida a una mayor vulnerabilidad, a situaciones de orfandad y

---

\* Los datos de los autores son, siguiendo el mismo orden: Universidad de Salamanca. Correo electrónico: jlhuerta@mac.com; Universidad Pontificia de Salamanca. Correo electrónico: lausabla@hotmail.com; Universidad de Salamanca. Correo electrónico: ivan@usal.es. Los tres son los coordinadores del Comité organizador del Congreso *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (<http://web.me.com/jlhuerta/congresoajithe>), realizado por la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE) (<http://web.me.com/jlhuerta/ajithe>).

desamparo, forzada a no ser y a embarcarse en estilos de vida alejados de sus necesidades biológicas, sociales e intelectuales. Algunos filántropos e intelectuales denunciaron la situación. Surgieron, entonces, nuevas formas de protección a la infancia y la juventud, los gobiernos nacionales y las sociedades internacionales se hicieron eco de tales necesidades. Y en 1924 la *Asamblea General de la Sociedad de Naciones* respaldó la *Declaración de los Derechos del Niño*, redactada el año anterior por Eglantyne Jebb y adoptada en Ginebra por la *International Save the Children Union*. En esta Declaración se convino que habría que poner a disposición del niño todos los medios necesarios para su idóneo desarrollo, asegurar la protección física y mental de éste, protegerle ante la explotación y la falta de sustento y que, en caso de desastre, la infancia debería ser la primera en recibir auxilio. Fue el primer manifiesto sistemático sobre los Derechos del Niño.

Tras la catástrofe de la II Guerra Mundial, se sucedieron en cascada diversas iniciativas encaminadas a la protección y promoción de la infancia, con el ánimo de lograr, mediante la solidaridad internacional y el incremento de la cultura, una paz duradera y una consistente, constructiva y fructífera cooperación entre pueblos y naciones. Así, en 1948, la *Asamblea General de la Sociedad de Naciones* adoptó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en la que, explícitamente, se reconoció a la infancia como beneficiaria de los mismos derechos sociales que asistían a los adultos y la educación se constituyó como un derecho básico de todo individuo, independientemente de su religión, raza, nacionalidad, clase y sexo. En 1950 la misma Asamblea General creó el *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF), con el objetivo prioritario de ayudar a los niños de Europa. Nueve años después, en 1959, la citada Asamblea aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño*. Los *Pactos Internacionales de Derechos Humanos* de 1966 reconocieron la necesidad de proporcionar al niño una protección especial. Fruto de tales empeños fue una mayor sensibilidad social hacia a la infancia, especialmente la desprotegida: 1979 fue declarado *Año Internacional del Niño*, lo que dio lugar a una revisión a fondo de la Declaración de 1959. Resultado de esto último fue que el 20 de noviembre de 1989 la *Asamblea General de las Naciones Unidas* adoptó una nueva *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fue la ratificación de las iniciativas precedentes, y supuso un nuevo empuje para el logro de *otro mundo*, fundamentado en los principios proclamados en la *Carta de las Naciones Unidas* y en los ideales de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad que la auspiciaron. El niño, entonces, pasó a ser sujeto activo del derecho internacional: «por su falta de madurez física y mental –dice la citada Declaración–, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento».

Se cumple el presente año 2009 el 20 aniversario de la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Tiempo durante el cual se han ido adhiriendo a ésta su-

cesivamente hasta un total de 191 países, todos salvo Estados Unidos de América y Somalia, que son signatarios de aquélla desde 1995 y 2002, respectivamente. En las dos últimas décadas, la infancia, en cualquiera de sus vertientes, ha acaparado buena parte de la atención de organismos nacionales e internacionales, de gobiernos estatales, de asociaciones civiles, de investigadores de todas las especialidades, médicos, filósofos, historiadores, antropólogos, psicólogos, pedagogos, al tiempo que medios de comunicación y servicios de publicidad y propaganda de organizaciones filantrópicas o no, a fuerza de insistir, han logrado despertar cierta sensibilidad hacia la situación de la infancia en el mundo, una mayor comprensión de las necesidades que biológica y socialmente les corresponde y fomentar la percepción social de la educación como un bien cultural de primer orden, como un derecho irrenunciable y un servicio público del que depende, en buena medida, la prosperidad de los pueblos y la extensión de la libertad y la civilización.

La celebración del mencionado aniversario y el creciente interés de la comunidad de jóvenes investigadores por el tema han motivado la realización del *I Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación* (AJITHE) (<http://web.me.com/jlhhuerta/ajithe>), que lleva por lema *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*. La convocatoria fue para los días 19 y 20 de noviembre de 2009, en jornadas matutinas y vespertinas, con una treintena de participantes. Los propósitos, reflexionar, profundizar y discutir en torno a la infancia, particularmente, pero no sólo, sobre las formas que en la España contemporánea ha adoptado la protección a ésta, la actividad lúdica infantil como elemento formativo de primer orden en la escuela, la educación como motor y vía para el desarrollo en los países menos favorecidos y las nuevas propuestas para una ciudadanía europea de corte cosmopolita, libre, solidaria y responsable. Y también sobre otros temas ahora cultivados por la pujante, dinámica y en constante crecimiento citada comunidad de jóvenes investigadores, como son la Universidad, en España y América, la educación y participación social de la mujer, las diferencias de género transmitidas por vías de socialización poco o nada estudiadas hasta el momento, la educación como medio de progreso y regeneración social, los fines e ideales de la educación.

Los resultados están a la vista de todos, materializados, en buena medida, en el libro al que ha dado lugar, *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca, 2009), a cuyo contenido se puede acceder a través de la sección «Ponencias y comunicaciones» de la Web del Congreso (<http://web.me.com/jlhhuerta/congresoajithe>).



# El Museo Pedagógico Andaluz como catedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía

Pablo Álvarez Domínguez<sup>1</sup>

La vida es narración, es un permanente proceso de construcción y reconstrucción de experiencias y significados. Un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presenta como una excelente oportunidad para mirar y proyectar, leer e interpretar, escuchar y recordar, imaginar y fraguar la realidad histórico-educativa a lo largo de los tiempos. Partiendo de que toda situación pasada tiene derecho a ser reconstruida, repensada, representada y reformulada, el inicio del restablecimiento de la memoria educativa de Andalucía -a través del Museo Pedagógico Andaluz-, ha supuesto un gran reto en lo que respecta a la reconstrucción del pasado en base al estudio, conservación, salvaguarda, exposición y difusión de su patrimonio histórico-educativo. De acuerdo con Le Goff, y entendiendo que «la memoria del pasado no debe paralizar el presente, sino ayudarle a que sea distinto en la fidelidad y nuevo en el progreso»<sup>2</sup>, el Museo Pedagógico Andaluz se perfila en la actualidad como un espacio virtual apto para la interpretación de la cultura de la escuela andaluza del pasado en la sociedad tecnológica de nuestro tiempo y para su prospectiva. Al Museo Pedagógico Andaluz, haciendo un uso inteligente de la tradición y la memoria le hemos encomendado la reconstrucción del pasado histórico de la educación andaluza, en base a los postulados básicos establecidos por la Nueva Museología<sup>3</sup>, la Museología de la Educación<sup>4</sup> y la Museografía Didáctica<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla. Correo electrónico: pabloalvarez@us.es

<sup>2</sup> Cfr. LE GOFF, Jacques (2001): *La familia europea*. Barcelona: Crítica, p. 7

<sup>3</sup> Cfr. ALONSO FERNÁNDEZ, Luís (2002): *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>4</sup> Cfr. ALONSO FERNÁNDEZ, Luís (2001): *Museología y museografía*, Barcelona: Ediciones del Serbal; CARREÑO, Miriam (2007): *Museología y museografía de la educación*. En ESCOLANO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE, pp. 91-110.

<sup>5</sup> Cfr. SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Núria (coord.) (2005): *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.

## I. La concreción de una idea. Los orígenes del Museo Pedagógico Andaluz

En la mayor parte de proyectos, planes e iniciativas emprendidas desde alguna institución sociocultural, suele ser frecuente encontrarnos con alguna persona que por diferentes motivos se convierte en la promotora principal de ideas, pensamientos e indicaciones que marcan sus coordenadas. Esta vez, es de justicia reconocer la labor que la profesora M<sup>a</sup> Nieves Gómez García ha desempeñado en lo que respecta a la gestación de este proyecto museístico<sup>6</sup>. Educadora por vocación y luchadora incansable por el progreso de la ciencia pedagógica y la cultura, en su última etapa en la Universidad de Sevilla, junto a otros profesores integrados en el grupo de investigación que dirige<sup>7</sup>, ha sido capaz de aunar esfuerzos, intereses y motivaciones, en relación con la opción de estudiar, recuperar y difundir el patrimonio histórico-educativo de Andalucía. Fue ello lo que de forma incuestionable propició la oportunidad de comenzar a navegar en el año 2004 por terrenos pantanosos, los cuales progresivamente se fueron haciendo asequibles, a la vez que factibles, mientras tomábamos como referentes otros proyectos museísticos que se gestaban o consolidaban por aquellos momentos<sup>8</sup>. En este sentido, los apoyos del Ministerio de Educación y Ciencia, junto a los de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía<sup>9</sup>, permitieron finalmente trabajar en la concreción de la idea inicial instaurada referente a la construcción, recreación y apertura a la sociedad de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación Andaluz.

---

<sup>6</sup> Cfr. GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (2003): *Acerca del concepto de Museo Pedagógico: algunos interrogantes*. En AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 817-827.

<sup>7</sup> Junto a M<sup>a</sup> Nieves Gómez García, este proyecto no hubiera sido posible sin la participación de quienes han sido piezas perfectas, capaces de dar engranaje al mismo: Guadalupe Trigueros Gordillo, Juan Luís Rubio Mayoral, M. José Rebollo Espinosa, Virginia Guichot Reina, Cristina Yanes Cabrera, Patricia Delgado Granados, Marina Núñez Gil y Pablo Álvarez Domínguez.

<sup>8</sup> Sirvan como ejemplos los casos del Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela de Albacete, el Museo Pedagógico de Galicia, El CEINCE de Berlanga de Duero-Soria, el Museo Pedagógico de Aragón, el AMEIB de las Islas Baleares, etc.

<sup>9</sup> Proyecto: «Creación del Museo Pedagógico Andaluz», financiado por el Plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. (I+D+i) (2004-08). (Referencia: HUM2004-03305). Orden CTE/3131/2003 de 7 de Noviembre de 2003. Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto: «Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz», perteneciente a los proyectos de investigación de excelencia en equipos de investigación y a la actividad interanual de los grupos de investigación y desarrollo tecnológico andaluces. (2005-09) (Referencia: EXC/2005/HUM-562). Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía. Orden de 18 de julio de 2005.

La gestación del Museo Pedagógico Andaluz, vino ligada a la consecución y viabilidad de los siguientes objetivos<sup>10</sup>: a) La recuperación, conservación, estudio y muestra de aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación y la memoria colectiva de la comunidad andaluza; b) La constitución de un centro documental y de recursos pedagógicos que provean de instrumentos heurísticos y faciliten el estudio y la difusión de la educación en Andalucía, en su historia, actualidad y prospectiva; c) La promoción de proyectos, publicaciones y otro tipo de actividades que contribuya a recuperar la memoria educativa de Andalucía y a dinamizar su realidad pedagógica; d) La construcción de un ámbito de ocio formativo que responda a las expectativas de un público heterogéneo. Y, en consecuencia, la finalidad principal de este proyecto se concretó en promover la recuperación, salvaguarda, análisis, exposición y difusión de cuantos bienes tangibles e intangibles conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía, reconstruyendo la memoria educativa andaluza a través de la Creación de un Museo de Pedagogía, Educación y Enseñanza; lo que nos ha venido a reportar una serie de efectos y beneficios particulares que se han concretado en<sup>11</sup>: a) La difusión del patrimonio histórico-educativo y cultural de Andalucía; b) La recuperación de materiales etnográficos de la vida escolar, evitándose con ello su pérdida y deterioro; c) La creación de una institución museístico-pedagógica virtual, especialmente dedicada a la adquisición, conservación, estudio y exposición de objetos educativos para que puedan ser conocidos y examinados en el marco geográfico andaluz; d) La apertura de un espacio de investigación para la creación de nuevos campos de trabajo en el área de conocimiento de la Historia de la Educación; e) La creación de una base de datos del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz.

De esta forma, el Museo Pedagógico Andaluz, en aras del cumplimiento de sus objetivos y finalidades en materia educativa, ha venido concretando sus funciones encomendadas como ente museístico, social y educativo, a través de dos áreas de actuación fundamentales, ligadas a determinadas tareas específicas:

---

<sup>10</sup> Vid. GUICHOT REINA, Virginia y otras (2007): El Museo Pedagógico Andaluz. Problemas y perspectivas de futuro. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE, pp. 243-257.

<sup>11</sup> Resulta conveniente tomar en consideración y establecer que inicialmente, cuando el equipo investigador del proyecto pensaba en los beneficios de la creación de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación Andaluz, en ningún caso se había planteado la posibilidad de concebir un museo didáctico virtual; planteamiento que se tomaría en cuenta con posterioridad ante las circunstancias y factores ajenos a nuestra voluntad que impidieron la viabilidad de la proyección inicial: la creación del Museo Pedagógico Andaluz en su dimensión física.

Área de documentación, inventario e investigación	Área de difusión, extensión y dinamización
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar trabajos, estudios, catálogos de exposiciones e investigaciones sobre la Historia de la Educación en Andalucía.</li> <li>- Reunir, inventariar, catalogar y clasificar materiales y recursos de la escuela andaluza.</li> <li>- Enriquecer la elaboración de la base de datos y otras formas de clasificación, a través del diseño de particulares modelos de fichaje.</li> <li>- Presentar propuestas en materia de investigación educativa en el marco geográfico andaluz, para que las mismas puedan ser difundidas por instancias educativas oficiales.</li> <li>- Establecer contactos con centros e instituciones públicas y privadas que puedan aportar materiales y documentación al museo.</li> <li>- Asesorar a las personas e instituciones que estén interesadas en la consulta de los materiales y recursos existentes en el museo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer propuestas de presentación de materiales a otras instituciones para la difusión y conocimiento general de la educación andaluza.</li> <li>- Colaboración con instituciones que hayan llevado a cabo la tarea educativa en nuestra región, en la selección de trabajos y proyectos de investigación o publicaciones cuya finalidad sea el estudio del patrimonio histórico-educativo de Andalucía.</li> <li>- Difundir entre los miembros de la sociedad el patrimonio histórico-educativo perteneciente al museo.</li> <li>- Incentivar entre escolares, estudiantes e investigadores el estudio, análisis y evolución de la Historia de la Educación andaluza.</li> <li>- Propiciar que el personal docente y no docente de los centros educativos andaluces aporten sus experiencias y vivencias personales y profesionales, las cuales formarán parte del archivo oral del museo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## II. El Museo Pedagógico Andaluz en su dimensión virtual. Identidad, proyección y realidad

La cultura de hoy en día está cambiando de una era analógica a una era digital. No obstante, el rol de todo museo como preservador de los objetos que alberga viene resultando tan esencial, como la información sobre sus respectivas colecciones. Es aquí donde la cultura tecnológica e Internet en consecuencia, se convierten en una herramienta importante de información para la creación, intercambio y preservación de determinados conocimientos histórico-educativos y culturales a través de los objetos que se representan en el museo. Desde estos básicos planteamientos y ante la dificultades con las que nos hemos encontrado en relación con la posibilidad de que algún organismo o instancia política nos cediera un espacio para proyectar el Museo Pedagógico Andaluz en su dimensión física, concebimos y fraguamos el que

<sup>12</sup> Vid. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2008): Los museos pedagógicos en la red de redes. Revista Digital *Investigación y Educación*. N.º 39, mayo, pp.1-19.

se ha venido a denominar Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz; un museo electrónico y/o virtual que puede ser visitado a través de la red Internet por toda la ciudadanía; un museo preocupado por la contextualización de sus objetos y/o colecciones, y por el diseño y elaboración de propuestas y actividades didácticas, y de programas didácticos on-line. El resultado se ha venido a concretar en la construcción y recreación de un entorno de enseñanza-aprendizaje insertado en la red de redes<sup>12</sup> que permite a sus visitantes realizar un recorrido por la historia de sus recuerdos escolares. En él podemos encontrar un amplio conjunto de materiales, imágenes, exposiciones, documentos, propuestas didácticas y actividades que resultarán útiles a educadores para poder trabajar en el aula y en diferentes niveles educativos en torno a la recuperación y estudio del patrimonio histórico-educativo. En todo momento tratamos de diseñar un museo didáctico, imaginativo y constructivo que nos permitiera recrear la cultura material e inmaterial de las escuelas andaluzas, superando las tradicionales barreras geográficas. Ello ha derivado en la construcción de un espacio Web (<http://www.museopedagogicoandaluz.com>), concebido con la intencionalidad de que las visitas a las diferentes exposiciones y secciones del museo virtual, suponga toda una experiencia educativa emocional, significativa y sociocultural. Hemos concebido, más allá de la exposición de un mero escaparate de piezas o cementerio de objetos escolares, un nuevo espacio de trabajo virtual, especialmente apto para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y la Historia de la Educación, en particular, y que entendemos ha de ser construido y reconstruido constantemente a través de lo que Deloche viene a denominar ética de las nuevas imágenes<sup>13</sup>. De esta forma, desde el equipo de investigación encargado de dar luz y vitalidad a este proyecto, continuamos trabajando con empeño y ahínco en el desafío de escribir cada día la Historia de la Educación de Andalucía y proyectar la imagen de la escuela del ayer, a través de un museo virtual de pedagogía, educación y enseñanza -visitable vía Internet-, y en permanente proceso de construcción<sup>14</sup>.

Vincular a la Universidad de Sevilla, en particular, y a otras Universidades Andaluzas, a este proyecto cultural, museístico y social, ha supuesto enfrentarnos a nuevos desafíos de nuestro tiempo, dando respuesta a la necesidad de mirar al pasado educativo, para reflexionar acerca del presente y del mañana de la educación<sup>15</sup>. Todo ello, desde el prisma de la recuperación

---

<sup>13</sup> Cfr. DELOCHE, Bernard (2002): *El museo virtual: hacia una ética de las nuevas imágenes*. Gijón: Trea.

<sup>14</sup> Cfr. MÁRQUEZ, Noelia (2009): La historia viva de las aulas. *Diario de Sevilla*. (Suplemento Saber. El periódico de la Universidad Andaluza). Martes 2 de Junio. Año XI, nº 3714, p. 23.

<sup>15</sup> Cfr. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007): La museología de la educación como nuevo campo de investigación para la Historia de la Educación. Hacia la construcción del Museo Pe-

del patrimonio, la investigación, la conservación, la exposición, la difusión, la transmisión de conocimientos, la acción en todos los ámbitos de la cultura, la educación, etc. y, asumiéndose un claro compromiso con la innovación educativa y un desarrollo social pleno e integral<sup>16</sup>. En ningún caso nuestras pretensiones han estado ligadas a que el Museo Pedagógico Andaluz se convierta en un simple desván de materiales que contribuyan a reconstruir la historia de la civilización educativa andaluza; todo lo contrario, aspiramos a crear un centro de cultura educativa, donde los objetos hablen por sí solos y ayuden al visitante a pensar y a reflexionar para que sean capaces de encontrarle sentido a los hechos y acontecimientos que han propiciado la construcción de la Historia de la Educación andaluza. Nuestro museo ha sido fraguado de cara a «recuperar, salvaguardar, estudiar, mostrar e difundir todas aquellas expresiones pedagógicas e lingüísticas que poñan de manifiesto a veriedade e riqueza do patrimonio educativo», tal y como pone de manifiesto Peña Saavedra<sup>17</sup>.



Fuente: <http://www.museopedagogicoandaluz.com>. Página Web del Museo Pedagógico Andaluz.

dagógico Andaluz. En SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad y otros (coord.): *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura. Vol. II, pp. 409-423.

<sup>16</sup> Cfr. CARRILLO SALCEDO, Juan Antonio (2005): «La Universidad de Sevilla». *Amigos de los museos*, n° 22, octubre, pp. 30-31.

<sup>17</sup> Decreto 268/2000, do 2 de novembro, polo que se crea o Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA). D.O.G n° 219, de 13 de novembro. Cfr. PEÑA SAAVEDRA, Vicente (2003): «Museo

Y, en base a ello, en el presente, tenemos encomendadas una serie de funciones, tareas, retos y prioridades ligadas a la difusión y promoción del patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar andaluz, en particular, y en la sociedad, en general. En lo que respecta a labores de captación y catalogación, aunque el objetivo de nuestro museo no sea monopolizar, acumular y centralizar el patrimonio histórico-educativo de Andalucía, sí que pretendemos extender a la sociedad una conciencia conservacionista, que en muchos casos, se concreta en el establecimiento de acciones propias de los centros educativos dentro de sus programas particulares de identidad en conexión con el Museo Pedagógico Andaluz. Cada día, nos proponemos la lucha por la protección de los bienes patrimoniales histórico-educativos de Andalucía que están en grave riesgo de pérdida o de deterioro irreversible, así como su recuperación, a efectos de que puedan ser salvados, al recaer sobre ellos las funciones de restauración, salvaguarda y conservación. Junto a esto, queremos seguir recogiendo los recuerdos, vivencias y testimonios de las personas que como alumnas, o especialmente como docentes, vivieron la escuela de otros tiempos andaluces; lo que viene a enriquecer el Archivo Oral del Museo Pedagógico Andaluz<sup>18</sup>. La ampliación de la base de datos virtual del Museo Pedagógico Andaluz, junto a la proyección sociocultural del entorno museístico a través de planteamientos, propuestas y actividades didácticas<sup>19</sup> de índole diversa, vienen a cubrir en el presente nuestras tareas emergentes.

En definitiva, el Museo Pedagógico Andaluz, en lo que a su identidad y señas personales respecta, ha sido concebido desde la virtualidad como un «pueblo» construido en el que residen los recuerdos y evocaciones de quienes aprendieron a leer rezando a María y a contar recitando de memoria en las escuelas de Andalucía; como una «ciudad» en la que se proyecta y dibuja el reflejo de quienes fueron educados a través de rígidas disciplinas, castigos exacerbados, regla y mano dura. El Museo Pedagógico Andaluz es el «municipio» que hemos fundado para que el hambre del maestro de escuela se de cita con la institucionalización actual del sistema educativo; es la «capital» de la cultura de la educación andaluza; es una «villa» instituida en el espacio

---

Pedagógico de Galicia: tradición, identidad e innovación». En AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos. Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 870.

<sup>18</sup> Cfr. TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe (2008): El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla. *Los cuadernos de la ciudad educadora*, n.º 1. «El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano». Sevilla: Delegación de Educación y Gobierno Interior. Ayuntamiento de Sevilla, pp. 75-91.

<sup>19</sup> Cfr. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.

virtual que pretende homenajear a quienes con pluma y tinta negra sobre viejos pupitres, plasmaban en papel amarillo las historias de las mayores aspiraciones para la vida; es una «aldea» instaurada en la Red de Redes, en la que la rebeldía y la revolución escolar de hoy, se encuentran con la sumisión y la aceptación de la escuela del ayer; es un «país» añorado en el que pernoctan emociones, sentimientos, elementos, circunstancias, objetos, recursos, lecciones, palabras y recuerdos que vienen a conformar el patrimonio histórico-educativo -material e inmaterial- de Andalucía; es una «mansión» erigida en Internet que nos permite respirar el aire más puro del tiempo educativo; es una «metrópoli» fundada en la sociedad del conocimiento, en la que la máquina de escribir cede su puesto al ordenador portátil, al MP3 y a la PDA; es la «casa» rememorada de una infancia andaluza que en el presente se hace adulta y mayor; es la «playa» perfecta para construir castillos de ilusiones gaditanas, jugar al coro en Córdoba, a las canicas en Huelva o con la peonza en Jaén, y refrescar el espíritu de la niñez recitando un trabalenguas malagueño o cantando una nana sevillana; es un «templo» moral, político e ideológico en el que es posible aunar esfuerzos para cambiar la educación del presente en Andalucía, proyectando la del mañana en el mundo; es sencillamente, la «catedral virtual» del siglo XXI de la ciencia pedagógica fortificada con la memoria testimonial del pasado histórico-educativo de Andalucía.

### III. El Museo Pedagógico Andaluz y su actividad didáctica

El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como ente insertado en la red de redes, se presenta como un espacio que permite a sus visitantes realizar un recorrido por la historia de sus recuerdos escolares como estudiantes: fotografías, relatos, historias de vida, centros escolares, recursos para la investigación, enlaces a otros Museos de pedagogía, Enseñanza y Educación, etc<sup>20</sup>. Durante unos años, hemos venido diseñando desde la virtualidad un espacio museístico, en el que la pedagogía, la educación y la enseñanza de la historia de la educación son las protagonistas; un entorno capaz de recrear la cultura material e inmaterial de las escuelas andaluzas<sup>21</sup>. El resultado ha sido un espacio Web, concebido con la finalidad

<sup>20</sup> Cfr. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2009): El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como recurso para la enseñanza de la Historia de la Educación. En BERRUEZO, Reyes y CONEJERO, Susana (coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona-Iruñea: SEDHE, Universidad Pública de Navarra, vol. II, pp. 563-572.

<sup>21</sup> Cfr. YANES CABRERA, Cristina (2007): Aproximación a los fundamentos teóricos y metodológicos de los museos virtuales de Historia de la Educación. La creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz. En SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad y otros (coord.): *Opus cit.*, pp. 567-578.

de que las visitas de las personas a las diferentes exposiciones y secciones museísticas con las que cuenta el museo, suponga toda una experiencia educativa. La finalidad última que en todo momento nos hemos planteado, se ha centrado en hacer de él un lugar de encuentro con la cultura escolar, un espacio para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación; y un lugar de todos y para todas, capaz de propiciar recuerdos, vivencias, sentimientos y emociones, ligadas a cuantos bienes materiales e inmateriales conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía.

El Museo Pedagógico Andaluz, valiéndose de las potencialidades educativas de lo digital y lo virtual, sigue manteniendo el desafío de mantener en Internet un lugar donde salvaguardar, analizar, exponer y difundir la memoria educativa de Andalucía. Se trata de un espacio en el que poder conservar y dar a conocer nuestra historia de la educación, desde la infancia hasta la Universidad, pasando por la escuela primaria, el bachiller y la formación profesional. Junto a ello, pretende convertirse en un centro de investigación y documentación, además de un lugar interactivo, didáctico y dinámico, abierto a quienes están interesados en recuperar o estudiar la memoria educativa de Andalucía. Esto se ha precisado en la constitución de un dinámico centro virtual documental y de recursos pedagógicos para centros educativos, capaz de proveer de instrumentos heurísticos y facilitar el estudio y la difusión de la educación en Andalucía, en su historia, actualidad y prospectiva. El museo se ha constituido como un medio eficaz, atractivo y sobre todo útil en el proceso de recuperación, conservación y difusión de nuestra historia educativa, una parte fundamental del patrimonio histórico y cultural, pilar de nuestra memoria histórica. Su finalidad, no reside tanto en la guarda, custodia y conservación de sus tesoros, como en la facilidad para propiciar el conocimiento de éstos, aspirando a convertirse en un centro de interpretación didáctico a partir de los materiales almacenados, conservados y expuestos<sup>22</sup>.

Ante la emergente necesidad de dotar de un planteamiento didáctico al estudio y utilización del patrimonio histórico-educativo en Andalucía, desde el equipo de investigación del Museo Pedagógico Andaluz venimos contribuyendo en la tarea de desvelar la significación simbólica que nuestra sociedad viene a otorgar a los bienes que conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía. Partiendo de que la actuación sobre lo patrimonial no está solamente en manos de expertos y técnicos en museística, la correcta utilización del patrimonio histórico-educativo, -tanto para la educación formal, como para la no formal-, nos reta a los profesionales de la edu-

---

<sup>22</sup> Cfr. GÓMEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Nieves (2008): Actualidad del patrimonio histórico-educativo sevillano. La creación de un museo pedagógico. *Los cuadernos de la ciudad educadora*, n<sup>o</sup> 1. Opus cit., pp. 39-64.

cación a colaborar en la construcción y ejecución de un ejemplar diseño de proyectos, actividades y propuestas, que resulten atractivas, interesantes y significativas, para la sociedad civil, en general, y las comunidades escolares, en particular. En ello, venimos insistiendo enormemente, tratando de dar respuesta a lo planteado, desde la seriedad, la científicidad, el trabajo interdisciplinar y la implicación con la realidad educativa<sup>23</sup>.

Desde hace seis años, aproximadamente, hemos venido trabajando intensamente en la catalogación de objetos, libros de texto, material escolar, etc.; realización de entrevistas y redacciones de historias de vida; identificación de elementos significativos de la historia escolar; localización del patrimonio educativo intangible y creación del archivo de la oralidad; montaje de exposiciones; elaboración de instrumentos para la catalogación del patrimonio histórico-educativo; construcción de una base de datos para investigadores; configuración y ampliación de una red de centros escolares asociados al museo<sup>24</sup>; desarrollo de eventos científicos y actividades de formación destinadas al profesorado; implementación de proyectos de innovación ligados a la recuperación del patrimonio histórico-educativo; diseño de cursos de doctorado y extensión cultural vinculados con las posibilidades didácticas del museismo pedagógico; visitas a museos de pedagogía, educación y enseñanza de la geografía nacional e internacional; etc. Todo ello unido a una importante tarea de difusión, llevada a cabo de una manera continuada a través de exposiciones, talleres, comunicaciones, ponencias, conferencias y publicaciones desarrolladas en ámbito nacional e internacional, por los diferentes miembros del equipo investigador.

El Museo Pedagógico Andaluz tiene encomendada una serie de labores vinculadas con la arqueología de la memoria; de una memoria depositada en sus piezas, en los testimonios que alberga, en las palabras que aglutina y en los nombres y apellidos que integra. Mientras nos proponemos recuperar el patrimonio, estamos intentando arrancarlo del olvido, ya que entendemos que la recuperación del patrimonio histórico-educativo supone hacer un poco de justicia; poner palabras donde sólo ha habido silencio, y poder así recuperar empeños, iniciativas, proyectos, textos y testimonios. El Museo Pedagógico Andaluz sigue luchando por llegar a convertirse en un museo

---

<sup>23</sup> Destacamos en este sentido el trabajo que el investigador Pablo Álvarez Domínguez, profesor de la Universidad de Sevilla y miembro de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), viene realizando en torno a las posibilidades didácticas del Museo Pedagógico Andaluz, y que culminará en el presente curso escolar con la lectura de la primera tesis doctoral ligada al estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo.

<sup>24</sup> Cfr. ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007): Aproximación a la creación de una red de museos escolares en los centros educativos andaluces. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *Opus cit.*, pp. 259-274.

laboratorio<sup>25</sup> que supere la mera exposición de materiales. Lo ideal es conseguir una institución abierta a la sociedad y, a la misma vez, un centro de investigación y de documentación que se convierta en referente obligado para quienes pretendan estudiar e interpretar las claves del proceso de construcción de la institución escolar y conocer la historia de la escuela y de la educación en el marco geográfico andaluz<sup>26</sup>. En nuestro caso, el futuro de la educación andaluza, respecto al cual el Museo Pedagógico Andaluz se constituye como centro y laboratorio para el estudio de la educación en Andalucía, se intuye por supuesto como apertura y creación, pero se escribe y diseña desde la memoria y con la memoria. En consecuencia, y atendiendo a todo ello, entendemos que el patrimonio material e inmaterial de la escuela andaluza, que es un valor personal y público ha de ser preservado, investigado, expuesto y difundido. Nuestras pretensiones en este sentido, en relación con la concepción y proyección de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación para Andalucía, se han centrado en aspirar tozudamente a la creación de un centro de estudio, interpretación y encuentro con la memoria de la educación andaluza en sus relaciones con la educación del presente.

Así, desde el Museo Pedagógico Andaluz, en base a su compromiso didáctico, no se viene preocupando sólo por mostrar, sino que uno de sus pilares fundamentales se centra en enseñar. En este sentido la vertiente didáctica del museo se puede apreciar claramente en la amplia propuesta de actividades con la que nos podemos encontrar en la misma página Web, junto a la amplitud de experiencias educativas que venimos desarrollando en diferentes escenarios y contextos<sup>27</sup>. El Museo Pedagógico Andaluz en esta línea, se encarga de orientar, colaborar y asesorar los trabajos didácticos que en estrecha relación con el mismo, se encargan de desarrollar los miembros de la red museística de centros escolares andaluces y de la comunidad en general. Junto a ello, venimos trabajando para que el Museo Pedagógico Andaluz se convierta en un espacio abierto a la sociedad, un espacio para debatir y reflexionar sobre la educación del presente y del futuro. Para hacer realidad tal propósito, nos proponemos seguir organizando seminarios sobre el estudio, exposición, catalogación y difusión del patrimonio histórico-educativo, organizar ciclos de conferencias, patrocinar presentaciones de libros, así como apoyar cualquier tipo de actividades promovidas por diferentes

---

<sup>25</sup> Cfr. RUÍZ BERRIO, Julio (2002): Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 43-65.

<sup>26</sup> Cfr. JUAN BORROY, Víctor M. (2007): El Museo Pedagógico de Aragón. Virutas de un proyecto. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *Opus cit.*, p. 212

<sup>27</sup> Cfr. RUBIO MAYORAL, Juan Luis (2009): Museos pedagógicos y experiencias educativas. Apuntes de futuro. *Cuadernos de Historia de la Educación*. «El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la Historia de la Educación». N.º 6. Murcia: SEDHE, pp. 93-110.

instituciones vinculadas con la educación. De igual modo pretendemos continuar con la organización de exposiciones temporales, las cuales nos ayudarán a dinamizar el museo, permitiéndonos profundizar en diferentes tipos de contenidos, convirtiéndose tal cuestión en una excelente oportunidad para seguir conociendo en profundidad el patrimonio histórico-educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Puede resultar obvio que tales exposiciones podrán implicar además conferencias, seminarios o mesas redondas sobre la temática de cada exposición. En definitiva, el Museo Pedagógico Andaluz es un proyecto joven y ambicioso -hecho realidad-, y al que le queda un largo camino por recorrer, pues estamos convencidos de que nos encontramos inmersos en una serie de circunstancias que nos llevan a seguir planteándonos ilusionantes y apasionantes retos en relación con el mismo. Nuestra pretensión fundamental no ha sido otra que la de proyectar -desde la humildad, la honestidad, la falta de recursos, la motivación, la sensibilidad y el interés-, una catedral virtual más o menos ostentosa, especialmente apropiada para conocer, estudiar y perpetuar la memoria histórico-educativa de Andalucía.

# Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia

José Manuel Hermosilla Rodríguez<sup>1</sup>

## I. Introducción

A lo largo de este artículo me voy a permitir repasar los elementos principales de una planificación para la intervención socioeducativa, reseñando los elementos más importantes cuando ésta se realiza sobre un colectivo tan especial como el de la infancia. El objetivo no es otro que llamar la atención sobre elementos que son de sobra conocidos por todos los profesionales de la intervención socioeducativa en la infancia, pero que, sin embargo, en la cotidianidad de nuestro trabajo pueden no ser tenidos en cuenta como se merecen y, lo que es peor, por las consecuencias que su tratamiento inadecuado tienen en el éxito de nuestras acciones socioeducativas.

El diseño de una intervención socioeducativa se compone de unas fases de trabajo que atañen no sólo al preciso momento de su planificación. El trabajo de diseño debe comenzar con una fase previa de trabajo prospectivo en el que se fijan los «porqués» del abordaje de un trabajo de intervención. De este modo las fases «tradicionales» del diseño de una intervención socioeducativa son:

**Estudio del colectivo y contexto en el que se pretende intervenir.** En esta fase es de importancia clave analizar el contexto y características del colectivo y sus necesidades, déficits o carencias ante una situación dada. Fruto de este trabajo se establecerán una serie de necesidades a resolver en un colectivo con un contexto y características propias, que enmarcan y condicionan el desarrollo de la intervención.

**Definición de objetivos de la intervención.** Una vez seleccionado el rango de necesidades que deseamos paliar con nuestra intervención socioeducativa es necesario fijar claramente los objetivos de la misma.

---

<sup>1</sup> Universidad Pablo Olavide de Sevilla.

**Selección de contenidos.** Con los objetivos establecidos de forma clara y unívoca y teniendo en cuenta las características y contexto del colectivo con el que intervenimos seleccionamos los contenidos que nos permitirán alcanzar los objetivos previstos.

**Desarrollo metodológico.** Las características del colectivo y de los profesionales, así como de la institución que lidera la intervención constituyen el caldo de cultivo metodológico en el que se realiza la intervención. Las características de una intervención socioeducativa hacen que la metodología sea una herramienta clave para la consecución de algunos objetivos como elemento coadyuvante a los contenidos de la misma o, incluso, como elemento independientemente considerado.

**Recursos.** La disponibilidad de recursos humanos y materiales suficientes y adecuados a la intervención socioeducativa que pretendemos es otro elemento definitorio del éxito de nuestra intervención. Mención específica merece la gestión que de esos recursos se lleve a cabo como condición de que una inadecuada gestión de buenos recursos puede dar al traste con la intervención mejor diseñada.

**Evaluación de la intervención.** La evaluación es la «piedra de toque» que permite establecer la calidad, eficacia y eficiencia de nuestra intervención. Es el instrumento de mejora e innovación por excelencia. Pero también el más temido por la desnaturalización de sus virtualidades originales. La evaluación es la respuesta a si nuestro trabajo como profesionales merece la pena y a la nueva situación en la que se encuentra el colectivo con el que hemos intervenido tras esa, muchas veces, ardua tarea. Abandonar la evaluación a una mera memoria de actividad o a un cumplimiento de determinados estándares, válidos burocráticamente, pero huecos de sentido es perder oportunidades de innovar y mejorar nuestro trabajo profesional.

A continuación vamos a profundizar un poco más en algunas de estas fases que hemos mencionado y que pueden tener una mayor relevancia en intervenciones socioeducativas con un colectivo específico: la infancia.

## II. Análisis de las necesidades

El análisis de las necesidades del colectivo con el que queremos intervenir es crucial para que nuestro trabajo sirva para algo. Un análisis de las necesidades tanto presentes como futuras. A esta primera fase también se la denomina evaluación previa. Con ella se pretende indagar sobre las características de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de intervención socioeducativa: contexto (educativo, familiar, social, económico, geográfico, recursos humanos y materiales disponibles), los ejes temáticos y metodológicos de la intervención y las características de los niños y niñas con los que se va a intervenir.

Con ello se pretenden detectar las carencias y problemáticas reales a las que se debe dar respuesta.

Desde un planteamiento general, la realización de acciones de intervención socioeducativa, tiene como punto de partida una necesidad educativa que incide o es consecuencia de una situación social deficitaria. Por tal necesidad debe entenderse la diferencia existente entre los conocimientos, habilidades y/o actitudes que posee un colectivo determinado y las que sería deseable que hubiese desarrollado para no estar en una situación de riesgo de exclusión.

A la hora de plantearnos el diseño de un Programa, nos encontramos con que la primera cuestión se nos plantea es: «¿Por dónde comenzamos?» Y ahí es **donde entra en juego el concepto de «necesidad» como punto de partida del diseño de un proceso formativo.**

### Tipología de necesidades

Una clasificación mejorable desde un punto de vista teórico, pero de una indudable utilidad técnica es la que tipifica las necesidades a detectar en:

**Necesidades percibidas** por el colectivo con el que se va a intervenir. Estas necesidades, a su vez, pueden ser manifestadas o no manifestadas. **Las necesidades percibidas y manifestadas** son las que con mayor naturalidad y tendencia se suelen atarcan a la hora de programar una intervención. En el caso de la infancia abarcan desde las propias peticiones de los niños y niñas sobre qué actividades les gustan más y les «apetece» más desarrollar, hasta las peticiones formuladas por sus padres, madres o tutores legales, pasando por las formuladas por el profesorado o los profesionales y técnicos que trabajan con ellos en otros ámbitos. Pero hay otro rango de necesidades que se pueden estar percibiendo por cada uno de estos actores, pero que por el motivo que sea (político, familiar, personal, psicológico, social,...) no se atreven o no quieren formular «en voz alta». Estas **necesidades percibidas y no manifestadas** pueden, a la larga, generar muchos tipos de frustraciones entre el colectivo con el que se interviene y su propio contexto. Además se produce en los profesionales que llevan a cabo la intervención con el colectivo la sensación de que está pasando algo, pero que no se sabe qué es. Con la frustración que conlleva incluso, en algunos casos, a impedir la consecución efectiva de los objetivos de intervención que sobre necesidades manifestadas se haya diseñado. Estas necesidades no manifestadas pueden ser como un fantasma que ronda por la intervención pero que no llegamos a ver. En el momento de planificar un análisis de necesidades se hace necesario diseñar instrumentos y técnicas que permitan acercarse de algún modo a estas necesidades no explicitadas.

**Necesidades no percibidas** por el colectivo y/o por, en el caso de la infancia, sus padres o madres o tutores legales, profesores u otros profesionales. Estas necesidades suelen tener que ver con los aspectos más prospectivos de nuestra intervención. Son necesidades que no resultan evidentes en el presente pero que a la larga pueden constituirse como necesidades percibidas y evidentes. En una buena intervención o planificación en la atención socioeducativa a un colectivo deben estar presente estas necesidades en algún modo, ya que, si no, estamos condenados a realizar intervenciones paliativas permanentemente y actuar sobre problemas consolidados. La prevención debe ocupar siempre un lugar. No obstante, evidenciar estas necesidades es más complejo y necesita de más experiencia y amplio conocimiento, así como, a menudo, asesoramiento externo por parte de los profesionales que ponen en pie la intervención socioeducativa.

### **Características del análisis de necesidades**

Pérez Campanero hace un listado de las **características del análisis de necesidades**, diciendo que:

- Se trata de un estudio sistemático en el inicio, para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancias entre dónde se está actualmente y dónde se debería estar.
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Es un proceso provisional, nunca definitivo y completo.
- Las discrepancias se identifican en términos de resultados, no de procesos.
- Proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

### **Herramientas de análisis de necesidades**

- La Entrevista
- Indicadores Sociales.
- Las Reuniones Grupales o *Focus Groups*.
- La Encuesta
- La Observación
- Inventario de Recursos
- Sondeo de Problemas
- Técnica del Grupo Nominal
- Técnica Delphi

El Sistema I.C. (Ideas Clave)

Grupo de Discusión

Campo de Fuerzas

Matriz de Decisiones

### III. Definición de los grupo destinatarios

Como ya hemos visto, la primera fase en todo proceso de planificación es realizar un análisis pormenorizado del contexto en el que se va a intervenir, con el objetivo de conocer el grupo destinatario de la acción socioeducativa. El conocimiento de la realidad permite llevar a cabo con más precisión y eficacia las fases posteriores de la intervención.

Con la detección de necesidades debemos organizar la información para saber cuáles son las necesidades de intervención del colectivo con el que pretendemos intervenir. Siempre se pueden establecer grupos de incidencia, reuniendo a todos aquellos que presenten unas características homogéneas comunes para la intervención. Lo que ocurre es que el número de beneficiarios del programa condiciona que exista un agrupamiento por grupos de incidencia. Por lo que, a veces, y sobre todo en un colectivo como el de la infancia debemos atender en un mismo grupo de intervención a diferentes grupos de incidencia ya que no es posible desagregarlos. Este condicionamiento es determinante para muchas intervenciones que se desarrollan con niños y niñas y la competencia de los profesionales que la llevan a cabo siempre es puesta a prueba por esta circunstancia.

Una programación orientada hacia los grupos destinatarios enfoca su contribución hacia los objetivos y necesidades de determinados grupos. Si la programación está en contacto directo con los destinatarios y presta una contribución a los procesos de desarrollo de éstos, la mejor forma de garantizar su eficacia será la participación lo más temprana y activa posible de los mismos en la definición de la programación. No siempre se hace partícipes a los propios niños y niñas en el diseño y desarrollo de las intervenciones que se desarrollan CON ellos y ellas. Se parte de la falsa creencia de que no saben qué es lo que quieren o se desestima su opinión y deseo al respecto. Esto puede ser cierto, pero sólo a veces.

### IV. Diseño de acciones formativas

Una vez determinadas las necesidades, se diseñará el proceso a través del cual se va a hacer frente a la situación. Éste comprende diferentes ámbitos:

La intervención a largo plazo (programas con vocación de permanencia). En las que se busca desarrollo de labores preventivas o prospectivas y de mantenimiento de determinados logros.

La intervención a corto plazo. Se trata de intervenciones puntuales, que aunque pueden ser de cierta duración no se piensan repetir o mantener al ser orientadas a resolver una carencia, problema, dificultad o necesidad puntual. Su orientación es netamente paliativa. Suele ser el comienzo de una intervención más general con un colectivo determinado que debería, una vez resuelta la situación coyuntural, ser continuada por una o varias intervenciones a largo plazo.

Planes de desarrollo. Son planes de intervención macro, emanados de la administración en su ámbito de actuación concreto e incluyen varios tipos de intervención (socioeducativa, económica, ...) En ellos se concitan intervenciones socioeducativas a largo y corto plazo. Su objetivo general es generar procesos de cambio y transformación social de largo alcance para uno o varios colectivos en uno o varios ámbitos geográficos.

La programación es la operativización de la planificación. La elaboración de la programación de una intervención es un conjunto de tareas que están íntimamente relacionadas entre sí; se describe como la acción de formar programas, previa declaración sobre lo que se piensa hacer y anuncio de las partes de que se ha de componer un acto o una serie de ellos, es decir, nos permite idear y ordenar las acciones necesarias para la realización de un programa.

Esta fase específica y concreta toda la planificación en cuanto a plasmar en algo tangible los contenidos, metodologías, recursos pedagógicos, evaluación, etc. generalmente conformado por la programación, un cronograma, la documentación, los recursos didácticos y el conjunto de instrumentos y técnicas que deberán utilizarse para llevar a cabo una adecuada evaluación.

La programación se concreta en un documento en el que se recogen los distintos elementos que configuran la intervención socioeducativa. Su estructura interna responde a los siguientes apartados fundamentales:

**FINALIDAD:** Delimitación de la necesidad a la que esta acción da respuesta.

**DESTINATARIOS:** Colectivo al que va dirigida la acción, indicando brevemente perfil caracteriológico y situación de partida.

**OBJETIVOS GENERALES:** Conocimientos, habilidades y/o actitudes que deberán alcanzar los beneficiarios al final de la intervención. Su formulación no está sujeta a las exigencias de especificidad de los objetivos educativos.

**ESTRUCTURA:** Descripción general de la acción, especificando: número total de horas de intervención, períodos que la integran, distribución de horas asignadas y en su caso, peso específico de cada una. Asimismo se harán constar todos aquellos aspec-

tos organizativos que se consideren necesarios para la gestión de la acción.

**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:** Atendiendo a las características específicas de la acción se reflejará la metodología a desarrollar, así como cualquier observación sobre el colectivo o la disposición de recursos que facilite la intervención.

**EVALUACIÓN.** La evidente y obligatoria, de contraste entre la consecución de los objetivos previstos y los finalmente alcanzados. Y otra, facultativa, que versará sobre los aspectos de mejora de la calidad e innovación en la intervención con el colectivo. Esta puede orientarse desde la satisfacción o valoración de los niños y niñas sobre el programa hasta aspectos más centrados en la gestión y coordinación de la puesta en marcha de la intervención.

Un buen diseño de intervención socioeducativa para la infancia:

Delimita con claridad y precisión los objetivos que se pretenden alcanzar.

Abarca todos los elementos educativos, tanto referidos a conocimientos como a habilidades y actitudes.

Prevé todos los pasos formativos necesarios para alcanzar los objetivos marcados.

Considera la actividad del niño y niña como fundamental.

Utiliza metodología y técnicas variadas y adecuadas a los objetivos y al colectivo.

Temporaliza adecuadamente todas las actividades.

Incluye criterios e instrumentos para evaluar los resultados obtenidos.

Es suficientemente flexible para adecuarlo a la situación concreta del hecho educativo.

Comentaremos algunos aspectos importantes para la intervención socioeducativa en la infancia.

### **Formulación de los objetivos**

El primer paso para el éxito de la formación es formular los objetivos educativos correctamente. En muchas organizaciones se constata que la intervención socioeducativa no ha sido eficaz a pesar de que las necesidades fueron correctamente identificadas.

Entre las diversas causas del fracaso destaca poderosamente la inexistencia de objetivos didácticos o su inadecuada formulación. Todo el diseño

construido en estas condiciones se resiente notablemente y, en consecuencia, no se alcanzan los resultados esperados.

El propósito de marcarse los objetivos es establecer desde el principio los contenidos, las habilidades y las actitudes que debe adquirir, desarrollar y/o dominar el niño y niña participante al finalizar la intervención.

Así pues, es de gran importancia de formular correctamente estos objetivos en dos vertientes: por un lado, porque permiten la selección de los contenidos apropiados y, por otro, porque facilitan la creación de precisas herramientas de evaluación.

Es importante significar que, dado que los objetivos son el elemento de la planificación a partir del cual se articulan todos los demás, es necesario que se expliciten con la mayor claridad y precisión posibles.

### **Tipologías de objetivos según el tipo de conducta deseada**

Para que el programa abarque una educación integral o completa de los beneficiarios, debemos plantear en la programación tres tipos de objetivos, cuya clasificación se corresponde con el tipo de conducta perseguida:

**Cognitivos:** comprensión, entendimiento, introspección. Esto incluye conocer o recordar información, comprender o entender conceptos, habilidad de aplicar conocimiento, capacidad de analizar una situación, capacidad de sintetizar información de una situación dada, y la habilidad de evaluar una situación dada.

**Psicomotores:** destrezas especiales. Lo que es propiamente el desempeño requiere la utilización adecuada de objetos, herramientas, ayudas o maquinaria. Por tanto, esos objetivos son útiles para centrarse en el desempeño efectivo de habilidades y especificar la precisión, el nivel de excelencia o la velocidad.

**Afectivos:** suponen la manifestación de actitudes, percepciones, relaciones. Son útiles para mostrar acciones de escucha, percepción, tolerancia y sensibilidad hacia alguien o algo; elegir, decidir, descubrir y organizar valores, y convertir los sentimientos y actitudes en conductas observables.

La formulación de objetivos afectivos tiene características especiales ya que no pueden expresarse en términos directamente mensurables. Es recomendable plantearse qué conductas son deseables por parte de los participantes tipo para poder tener un punto de referencia en la medición. Se puede sustituir la medición de sentimientos por la elaboración de listas de acciones pertinentes para definir el cumplimiento de un objetivo.

## Clasificación de los objetivos según su tamaño

Pudiéndose distinguir entre objetivos generales y específicos, se comienza definiendo los objetivos generales y, a partir de estos, ir descendiendo de forma coherente hacia los más concretos.

Cada uno de estos objetivos se puede enunciar en dos niveles: uno general y otro operativo, se refieren al nivel de precisión de las conductas:

- 1. Objetivos Generales:** También denominados  **finales o globales**. Se refieren a las acciones que se espera que puedan realizar los participantes al final del proceso de formación. Estos no son evaluables.
- 2. Objetivos Específicos:** también denominados  **concretos o inmediatos**. Son los más precisos y concretos, se basan en la temporalización corta, acciones concretas y conducta observable. Por tanto, reflejan la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y comportamientos observables y evaluables. Requieren especial cuidado en su redacción, puesto que proporcionarán los criterios para diseñar el resto de la programación. Al enunciar este tipo de objetivos, debemos utilizar los verbos de acción y evitar los verbos abstractos.

## Criterios para definir objetivos

Al formular los objetivos operativos o evaluables conviene tener en cuenta como aspectos más significativos los siguientes:

Deben hacer referencia a aquello que se espera que los niños y niñas, no el educador, consigan.

Deben ser verificables, es decir susceptibles de comprobar si se han alcanzado o no. Para ello, es necesario que las conductas terminales esperadas se describan mediante verbos observables tales como: identificar, resolver, clasificar, evaluar, definir, etc. Deben evitarse ciertos verbos tales como conocer, saber o entender, cuya interpretación, por referirse a procesos cognitivos o habilidades internas y no a comportamientos, resulta más subjetiva y difícil de evaluar.

Deben especificar las condiciones y medios, circunstancias y situaciones, en que la conducta descrita debe manifestarse.

Deben recoger explícitamente qué conocimientos, habilidades y /o actitudes se espera que los alumnos adquieran, es decir, cuál es en definitiva el contenido del aprendizaje.

Cuando sea conveniente para concretar y clarificar más el comportamiento esperado, debe señalarse el nivel de ejecución que se

considera aceptable en relación con la consecución del objetivo. Tal nivel de ejecución se expresará en términos de márgenes de error con que puede realizarse una tarea: tiempo, intensidad, etc. de la misma.

Contextualizar la redacción de objetivos: Es necesario establecer conexiones claras entre objetivos y experiencias concretas.

Evitar palabras que puedan inducir a confusión o que puedan ser demasiado vagas.

Cuando se redacten objetivos generales y operativos debemos cerciorarnos de que están relacionados entre sí.

Para que un objetivo sea operativo y logre comunicar un propósito, habrá de reunir tres características:

**REALIZACIÓN.** Debe responder siempre a la pregunta: ¿qué es lo que el alumno debe aprender a hacer?

**CONDICIONES.** Describir siempre las condiciones necesarias en las que se deberá darse la realización: ¿en qué condiciones se pretende que el alumno lo haga?

**CRITERIOS.** ¿En qué grado de perfección deberá hacerlo el alumno?

### **Selección de contenidos de intervención**

La mayoría de los programas de intervención socioeducativa para la infancia tiene un desarrollo amplio de contenidos, casi siempre acertados y elaborados, en su mayoría, por profesionales que atesoran amplia experiencia en la atención a la infancia. No suele ser en este punto en dónde se generan los mayores problemas en los diseños de intervención. No obstante una revisión de las prácticas habituales en la intervención educativa con niños y niñas nos puede arrojar luz si hemos tenido en cuenta lo visto hasta ahora. Muchas veces un diseño poco cuidadoso de los objetivos de la intervención nos hace planificar actividades que pueden ser desde divertidas hasta eficaces para la intervención con los infantes. Pero la pregunta siempre pendiente a resolver es ¿hemos conseguido lo que queríamos?. Es en esos momentos cuando podemos constatar que de todas las buenas actividades que podríamos diseñar para nuestra intervención pocas van a ser realmente eficaces y no digamos ya eficientes. A la luz de la revisión de objetivos que proponemos pueden surgir nuevas maneras de ver el desarrollo de contenidos aún en reputados expertos de amplio historial de intervención.

## V. Seguimiento o evaluación de la intervención

La evaluación es un proceso imprescindible de la intervención socioeducativa. Este proceso de investigación nos permite conocer el alcance de los logros de nuestra intervención realizando un contraste entre lo que se pretendía y lo conseguido. La evaluación se constituye, asimismo, como una herramienta de mejora de la calidad de nuestra intervención y de innovación al verificar la bondad del trabajo desarrollado. Permite que, de modo independiente podamos establecer elementos de análisis para analizar nuestro trabajo y así establecer puntos de mejora de esos elementos de nuestro interés. Por otro lado constituye la fase de trabajo en la cual las organizaciones que soportan la gestión de los programas de intervención supervisan la rentabilidad de sus esfuerzos. Esta última función es la que siempre suele dominar las evaluaciones institucionales de planes y programas de intervención social, en general, y socioeducativa, en particular, y hace que la evaluación sufra de «mala prensa». Esta «mala prensa» ha generado, de ordinario, que se pase de puntillas sobre los procesos de evaluación, no dejando que se exploten todas sus ventajas.

Evaluar constituye un proceso sistemático, metódico y neutral que hace posible el conocimiento de los efectos de un programa, relacionándolos con las metas propuestas y los recursos movilizados. Es un proceso que facilita la identificación, recolección y la interpretación de informaciones útiles a los encargados de tomar las decisiones y a los responsables de la ejecución y gestión de programas.

Un proceso de recogida sistemática y tratamiento de información (reflexionada y contrastada) por parte de los miembros que protagonizan la intervención socioeducativa (responsables, educadores, niños y niñas y otros agentes implicados) para emitir un juicio de valor acerca de la calidad de esa actividad y tomar decisiones, con el fin de diseñar nuevas estrategias de mejora.

La idea de evaluación que subyace de la actual situación de la intervención socioeducativa supone una superación del concepto de evaluación como control de la consecución de objetivos y la adquisición del concepto de evaluación como un instrumento de mejora de la intervención.

En el diseño de la intervención, se deberán concretar:

Los momentos en que se realizará la evaluación (al inicio de la acción, durante la misma, al final, un tiempo después de la intervención, etc.).

Los métodos de evaluación que se van a utilizar (cuestionarios, entrevistas, observación, pruebas situacionales, etc.).

Elementos que se van a evaluar (la valoración de los beneficiarios, el aprendizaje, el educador, la rentabilidad, etc.).

## Fases del proceso evaluativo

*Fase inicial:* La evaluación inicial o diagnóstica es aquella que se realiza al comienzo o previo inicio del proceso evaluativo. Es la fase en la que se debe realizar el diagnóstico de la situación, de ahí la relación entre la fase inicial y la evaluación de tipo diagnóstica, aunque el tipo de evaluación diagnóstica se puede utilizar en otras fases.

*Fase procesual:* La evaluación procesual o formativa es la valoración permanente de la actividad a medida que ésta se va desarrollando. En relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada, para el establecimiento de actividades cooperativas, la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas...

Durante esta fase se obtendrá información para orientar la intervención en relación con las necesidades, las expectativas y las motivaciones de los participantes en éstas.

Sus **objetivos** son los siguientes:

**Comprobar** si se está produciendo el aprendizaje previsto.

**Identificar** deficiencias y posibles problemas que pueden surgir durante el transcurso de la acción, con el fin de introducir las oportunas modificaciones.

**Identificar** los obstáculos de los niños y niñas con respecto a su aprendizaje y analizar como pueden ser resueltos.

**Determinar** si el énfasis se está poniendo en la consecución de los objetivos y/o en lograr la satisfacción de los beneficiarios.

*Fase final:* En el desarrollo de esta fase se efectúa la evaluación final de la actividad o programa, centrándose en la satisfacción manifestada por sus destinatarios, en los resultados logrados y principalmente en el contraste de la planificación de la acción con los resultados obtenidos.

Objetivos:

**Determinar** las cuotas de aprendizaje alcanzadas, en cada una de los objetivos pretendidos, para cada uno de los participantes.

**Detectar** si se ha producido integración de los objetivos de aprendizaje.

**Identificar** puntos débiles o nuevas necesidades en los participantes.

**Planificar** la transferencia e integración de los objetivos de la intervención al entorno y contexto social, educativo, familiar, etc.

**Planificar** el seguimiento de los participantes.

*Fase de impacto, demorada odiferida:* La evaluación del impacto o demorada es una evaluación retardada que se caracteriza por realizarse transcurridos un tiempo tras la finalización de la actividad formativa.

Bajo la denominación de la evaluación del impacto se entiende el proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones en cantidad y extensión según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, característica principal de la evaluación del impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado.

Evaluando el aprendizaje se verifica si se han alcanzado los objetivos operativos y funcionales de la intervención. Se comprueba si **las competencias han sido desarrolladas por los participantes y en qué medida.**

### **Técnicas e instrumentos de la evaluación**

*Fase inicial:* Valoración de necesidades, la observación, la entrevista, el test, la discusión grupal, cuestionarios de respuesta abierta y cerradas,

*Fase procesual:* La observación, la comparación, descripción, valoración y contraste de necesidades, las técnicas de análisis de tareas, los tests, los cuestionarios abiertos y cerrados, la revisión de trabajos, documentos e informes, la entrevista.

*Fase final:* Los tests, los cuestionarios abiertos y cerrados, la revisión de trabajos, documentos e informes, las entrevistas, las pruebas objetivas, el análisis de tareas, las escalas de observación, los trabajos de campo, el anecdotario o incidente crítico, la lista de control, la observación de los procesos.

*Fase de impacto, demorada o diferida:* Las entrevistas, las escalas de observación, los cuestionarios abiertos y cerrados, etc...

Con esta revisión esperamos haber llamado la atención sobre los aspectos que el diseño de una intervención socioeducativa para la infancia debe tener en cuenta para alcanzar con éxito sus objetivos de aprendizaje.

### **Bibliografía de referencia**

AMADOR, L. & DOMÍNGUEZ, G. et al (1996): *Mejorar cada día. Evaluación y calidad de la Enseñanza*, Sevilla, UNED.

AMADOR, L. (1988): «El autoaprendizaje en el ámbito de la formación permanente». En: *Papeles de Formación*, Sevilla, *Planificación y formación*.

AUSUBEL, D. P, NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

BARRERO GONZÁLEZ, N. (2003): *Diseño de programas de orientación y formación en las empresas: Enfoque sistémico, metacognitivo y competencial*, Tenerife, Actas del Congreso Virtual de Activos Intangibles.

BERJANO, E.& PINAZO, S. (2001): *Interacción social y comunicación*, Valencia, Tirant lo Blanch.

BIENCITO, C.(2003): *Investigación Sociolaboral. Experto en Planificación y Gestión de la Formación Continua*, Madrid, EJB-UGT.

BRASDSHAW, J. (1972): «The Concept of Social Need».

CARR, W & KEMMIS, S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

CASANOVA, M.(1995): *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.

CEE (1995): *Libro blanco sobre educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*, Luxemburgo, CEE.

DE KETELE, J.M. (1984): *Observar para educar*, Madrid, Visor.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., AMADOR MUÑOZ, L y DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1996): «La evaluación: un proceso autoevaluativo para una cultura de calidad de la enseñanza. En: AMADOR MUÑOZ, L. Y DOMÍNGUEZ LEÓN J.: *Mejorar cada día. Evaluación y calidad de la enseñanza*., Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Sevilla, Centro Asociado UNED.

DOMÍNGUEZ, G. (2004): *Documentación Master en Gestión de la Calidad de la Formación*, Madrid, INAP-UNED.

EPISE (2000): *Planificación de la formación*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

ESCUADERO, J. M. (Edit) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid.

FERRERES, V. S. e IMBERNON, F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.

GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. y otros (1984): *Análisis de la calidad en la enseñanza*, Madrid, Narcea.

GRANT, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid, Anaya.

HAGER, R. F.(2002): *Cómo formular objetivos didácticos* (1ª ed.), Gestión 2000.

INEM (1996): *La Familia profesional de docencia e investigación. Área profesional de formación*, Madrid, Instituto Nacional de Empleo.

INEM (2003): *Calidad y formación: binomio inseparable*, Madrid, INEM/TTNET/CE.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1998): «La formación y la acción de los formadores en educación no formal». En: Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Las organizaciones ante los retos*

*educativos del siglo XXI*, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Madrid, UCM-UNED.

KAVITA GUPTA. (2000): *Guía práctica para evaluar necesidades*, CERASA.

KERLINGER, F. (1980): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*, México, Ed. Interamericana.

KIRKPATRICK, D. (1999): *Evaluación de acciones formativas, los cuatro niveles*, Barcelona, Epise. Gestión 2000, Training club.

KIRKPATRICK, D. (2000): *Evaluación de acciones formativas*, Gestión 2000.

LÓPEZ CAMPS, J. (2002): *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*, Epise. Gestión 2000. Training club.

NOVAK, J.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.

PINEDA (2002): *Gestión de la formación en las organizaciones*, Barcelona, Ariel.

PINILLOS, J.L. (1983): *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza.

PUENTE, J.M. (1990): *Preparación y elaboración de programas*, Madrid, Fondo de Formación.

RICHARD Y CHANG. (1998): *Cómo crear programas de formación de alto impacto*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1988): «La detección de ideas previas dentro del complejo proceso de evaluación educativa». En: *Apuntes de aula*, N° 3, pp. 23- 29. CAP de Motilla del Palancar (Cuenca).

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1991): «El aprendizaje significativo y jerarquías conceptuales». *De la cuna a la luna*. N° 4. Leganés: CAM/ CEP/ AYUNTAMIENTO.

SELLTIZ, y OTROS ,(1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp.

TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.

TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid, Alianza Universidad.

VALDÉS, T. (2000): *Manual de Experto en Planificación y Gestión de la Formación Continua*, Madrid, EJB-UGT .

WILSON, J.B.: *Cómo diseñar programas de formación con resultados*, CERASA.

WODE, A. (1998): *Cómo medir el impacto de la formación*, CERASA.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.



# *Creación literaria*

## **Summertime, el Conejo Blanco y un juego de naipes. Poemas para espantapájaros**

### **Summertime**

Recuerdo que quise gritar,  
pero el dolor de ser Uno  
se derramó por mi garganta.  
No quería una vida sin ti  
ni una muerte entre las flores...  
El Azul nos empañaba la mirada,  
y yo te intuí desmesurado, roto,  
desde el ángulo opuesto del vacío.  
El tiempo se hizo abismo inagotable...  
Dejaron de importarnos  
la lluvia y Janis Joplin.

### **Días extraños**

Todos eran viejos.  
Eran viejos  
y paseaban sonámbulos,  
friéndose bajo el peso  
de sus americanas de cuadros.  
Yo, sin embargo,  
pensaba en César Vallejo  
y una tarta de cerezas.  
Tal vez, porque era lunes  
y empezaba a tener hambre.

## Charada

La barra del bar  
burlando la tarde.  
Era un crupier que esculpía  
jugadas en punto de cruz.  
Vertía cartas y ron  
sobre bocas sedientas  
y labios agrietados.  
Y el taburete y yo,  
formábamos parte de su inmobiliario.  
Fue difícil  
no pensar en ti esa noche.

**Brenda Melero Ventola**

# Recensiones

**BELLO, Luis:** *Viaje por las escuelas de Salamanca, Valladolid, Castilla Ediciones, 2008.*

Toda iniciativa o actividad que tenga por objeto el rescate de interesantes publicaciones, para ponerlas al alcance del lector de un modo asequible, debería ser reconocida, admirada y, fundamentalmente, potenciada desde las instituciones y los organismos pertinentes. Este es el caso de la *Biblioteca de las Sierras*, un proyecto que bajo el patrocinio de la Unión Europea con la iniciativa Leader Plus, la Junta de Castilla y León y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, recoge una pequeña colección de obras relevantes para la provincia de Salamanca, bajo la dirección de José Luis Puerto.

La obra reseñada recopila los ocho artículos que Luis Bello, escritor, periodista y pedagogo español, publicó en el periódico «El Sol» relatando su viaje por las escuelas y localidades de la provincia de Salamanca durante los años veinte. Con el afán de mejorar la calidad de vida del pueblo, entiende este autor que la escuela primaria es un instrumento fundamental para conseguirlo. Asimismo, se valió de la utilización de la plataforma del periodismo en una época en que resultaba decididamente eficaz.

La publicación se abre con una breve referencia a lo que denominan como una biblioteca de rescate, la ya mencionada Biblioteca de las Sierras. Le sigue la introducción «Las escuelas de Salamanca en el tiempo de Luis Bello», elaborada por el

Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, José María Hernández Díaz. Encontrará el lector una reflexión en torno al sentido de los viajes de Luis Bello, un conciso relato sobre Filiberto Villalobos, como el compañero de viaje ideal y, finalmente, un apartado dedicado a la situación general de las escuelas primarias de Salamanca.

El grueso del libro recoge, tras un prólogo del autor y un pequeño apunte de agradecimientos, los ocho artículos que Luis Bello dedicó a la provincia de Salamanca, en la que trató de encontrar un modesto modelo de reforma escolar que pudiera servir a España como acicate para la renovación y mejora de las escuelas de educación primaria a las que asistían los niños de clase más humilde.

Esta obra resulta atractiva y de sencilla lectura para cualquier persona que desee acercarse a ella. Muestra una realidad bien distinta a la actual, con una clara intención de denuncia ante las precarias condiciones que viven las escuelas primarias del momento, de la que nos separa algo menos de un siglo, y que seguro hará reflexionar a aquellos que no conozcan previamente la labor desempeñada por Luis Bello. Un pequeño «librito» que contiene en su interior una información muy valiosa y sugerente, de rápida y recomendada lectura y, ante todo, representa una clara apuesta por el rescate y acercamiento de importantes textos al público en general.

Sara González Gómez

**COBANO-DELGADO PALMA, Verónica. Aspectos socioeducativos que influyen en la conformación del matrimonio en Marruecos: estudio comparado de las regiones de Gran Casablanca, Interior y Tánger-Tetuán, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2009 (Tesis doctoral. Director: Dr. Vicente Llorent Bedmar. Calificación: Sobresaliente cum laude por unanimidad).**

La presente tesis doctoral es producto de una investigación financiada por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España, a través de una beca concedida en convocatoria pública por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Ya desde el inicio de la investigación, la autora muestra la intención que subyace en todo su trabajo de investigación, el cual, se postula en la gran cantidad de mujeres marroquíes que aún sufren discriminación en los más diversos ámbitos, tales como el social, político, económico, cultural, familiar, etc. Por este motivo, el trabajo de investigación intenta constituir una rigurosa aportación científica en la defensa de una mayor equidad entre los hombres y las mujeres marroquíes, coadyuvando de este modo al arduo proceso de reformas sociales emprendido por la sociedad marroquí. Debido a que existen enormes disparidades regionales, comarcales, e incluso dentro de una misma ciudad, el ritmo con que se producen estas transformaciones varía considerablemente de una situación a otra. Por este motivo, la autora incluye tres regiones de Marruecos que divergen en muchos aspectos de su vida social: la Región de Gran Casablanca, la de mayor poderío económico y la más industrializada; la Región del Interior eminentemente rural; y la Región de Tánger-Tetuán, muy cercana a la cultura española y representativa del Norte de Marruecos. Una de los objetivos de este

trabajo reside en conocer la diversificación, inédita hasta ahora, que se está produciendo en las estructuras y relaciones en el seno de la familia en general y, más concretamente, en la conformación del matrimonio como una de las piezas esenciales de una de las instituciones más importantes de la sociedad marroquí.

El trabajo se basa en la investigación documental basada en una concienzuda revisión bibliográfica, con la intención de analizar el estado de la cuestión sobre el objeto de estudio y sentar las bases conceptuales a partir de referencias contenidas en otras fuentes documentales. Además, la autora presenta un análisis exhaustivo de la legislación marroquí sobre familia, una iniciativa innovadora puesto que aún no existe una versión oficial de dicha información en castellano y un estudio documental sobre el contexto (economía, aspectos sociales, educativos, etc.) de cada una de las tres zonas de estudio. El muestreo se ha realizado utilizando cuotas proporcionales a la población, teniendo en cuenta dos categorías:

- La zona de residencia. De tal forma que estuvieran representadas todas las provincias y prefecturas que integran las tres regiones.

- El género de los encuestados. Para estudiar la evolución de la vida conyugal hemos diferenciado la perspectiva de las esposas y esposos, acercándose al fenómeno estudiado desde prismas divergentes y, sin embargo, complementarios.

Para el análisis de los datos se utilizaron, por un lado, los valores porcentuales obtenidos, y por el otro, la autora recurre a la de Pearson para obtener una información más detallada y precisa, de la influencia del nivel escolar de los sujetos encuestados en la conformación de la pareja. La investigación presenta un total de 3804 cuestionarios, lo que supone una dis-

minución del margen de error muestral a:  $\pm 2,81\%$  en la Región de Gran Casablanca,  $\pm 2,78\%$  en la del Interior, y  $\pm 2,83\%$  en la de Tánger-Tetuán.

A su vez, se eligieron al azar 30 sujetos casados de cada región, a los que la autora de esta investigación les realiza una entrevista personal. Para homogeneizar la muestra, las entrevistas contaron con una representación de 15 hombres y 15 mujeres en cada una de las zonas objeto de estudio, es decir, que se puede interpretar como un muestreo aleatorio estratificado.

La autora afirma haber recurrido a la utilización de la observación por la multiplicidad de ventajas que presentaba esta estrategia a la hora de afrontar la investigación. Por una parte, posibilitó la obtención de información fiable in situ en el propio contexto de estudio, ofreciendo la oportunidad de conocer y obtener información inmediata de los núcleos familiares marroquíes. Por la otra, se obtuvieron informaciones que, en ocasiones, difícilmente podría conseguirse a través de otros instrumentos, como los gestos, las situaciones de comunicación no verbal, las conductas entre los cónyuges, etc. El método de observación permitió conocer el entorno natural que rodea a los sujetos de estudio, así como observar el comportamiento que estos individuos mostraban en su contexto natural. Esto favoreció, en gran medida, la comprensión de la información obtenida a través del resto de técnicas de recogida de datos.

Entre las diversas conclusiones que se alcanzan tras el estudio comparado de los datos, destaca que la formación se erige como pieza clave en los procesos de transformación social, especialmente en aquellos que buscan la igualdad de género y de oportunidades para ambos. La investigación concluye que, tanto en el ámbito formal, como en el no formal y en el informal, se han de desarrollar progra-

mas educativos que formen la mente de niños y niñas, haciéndoles sentir la necesidad de una mayor equidad entre hombres y mujeres, propiciando y favoreciendo un mayor desarrollo de los maltrechos derechos de las mujeres. Sin lugar a dudas, la lucha por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres constituye un reto que debe afrontarse en la sociedad marroquí actual.

*Alfonso Diestro Fernández*

**CORTS GINER, M. I. y CALDERÓN ESPAÑA, M. C. (Coords.):** *Estudios de Historia de la Educación Andaluza: Textos y Documentos (Siglos XVIII, XIX, XX)*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2008.

Si la historia se hace cada vez más presente en nuestra vida, este libro que ahora reseñamos es una muestra más de ello, de su importancia y del valor que tienen los textos históricos tanto para comprender el presente como para madurar el futuro.

En un momento de cambio metodológico como el que estamos viviendo en la Enseñanza Superior, este libro es un excelente recurso práctico para analizar los procesos históricos a la vez que, un buen soporte para comprender la educación en la historia y para promover la investigación en el ámbito universitario. Es una obra que nos transporta al pasado pero que hace muy presente la realidad de la enseñanza de los docentes y de la formación en el momento actual. Este libro es continuación de: *Estudios de Historia de la Educación en Andalucía* publicado hace algo más de dos años, y viene a ampliar el discurso de algunos textos históricos de los siglos XVIII al XX. Recomendamos también su lectura, ya que ofrece determinados matices que complementan los contenidos del mismo, de una forma considerable.

*Estudios de Historia de la Educación Andaluza: textos y documentos (siglos XVIII-XIX-XX)* lo coordinan las profesoras Isabel Corts Giner y M<sup>a</sup> Consolación Calderón España. Juntos a ellas, también intervienen un grupo de profesores universitarios y otros docentes de primaria, secundaria y bachillerato, miembros del Grupo de Investigación denominado *Recuperación del Patrimonio Histórico Educativo sevillano*, a los que iremos aludiendo a lo largo de esta reseña.

El libro está dividido en tres grandes bloques y cada uno se corresponde con uno de los siglos anteriormente citados. En cada uno de ellos se presenta la semblanza de maestros, pedagogos, religiosos, políticos y científicos sobre los que se describe parte de su vida y de los que se reproducen algunos textos de su obra o citas vinculadas a ella. Tanto las coordinadoras de la obra como los autores encargados de cada capítulo, han sabido elegir exhaustivamente pero también con oportunidad, los textos y sobre todo a los autores más representativos para cada ocasión.

Al leer este libro podrá apreciar el valor pedagógico de los educadores de la época, algunos de sus ideales personales y profesionales, así como el carácter vocacional que movía en cada caso al ejercicio de su profesión y junto a ello podrá descubrir, tras el análisis de los textos de cada autor, la realidad educativa que marcó a la sociedad durante aquellos años.

El primer bloque referido al siglo XVIII incluye a 4 autores: Fray Gabriel Baca, Juan José Baquero y Domínguez, Juan Antonio González Cañaveras y José Isidoro Morales Rodríguez. De ellos han glosado su personalidad las profesoras Ana María Montero y María Consolación Calderón. Estos cuatro autores, que ejercen la instrucción en Andalucía durante

distintos periodos del siglo XVIII, les une un discurso educativo centrado en la formación de los más débiles. El primer ejemplo lo ilustra la profesora Montero al glosar la figura de Fray Gabriel Baca. Este autor, publicó entre otros libros: *Los Toribios de Sevilla*, una obra que se adentra en la creación y en los entresijos de una escuela como reformatorio. En torno a ese texto se recogen diversos párrafos sobre la Fundación del Hospicio y de manera especial sobre el modelo instructivo propuesto para esta Escuela-Reformatorio. El segundo autor, expuesto por la profesora Calderón, es Juan José Baquero y Domínguez. En este caso, su autora nos ayuda a encontrar en la personalidad de Baquero un referente para la educación de la época. Este sevillano que trabajó en Cádiz en el ámbito del Comercio de la Casa de la Contratación, dispuso parte de su patrimonio al servicio de los menores, pobres y más indefensos, con la construcción de una escuela. La profesora Calderón extrae párrafos muy interesantes de las Constituciones para la Escuela Pía de Villafranca de las Marismas y los Palacios (1789) que expresan la preocupación y el interés hacia los maestros, a pesar de la mediocridad de los salarios o de otros aspectos vinculados al trabajo docente. Entre otros argumentos quedaba muy claro el sentido de autoridad que había que concederle a este colectivo.

El tercer autor es Juan Antonio González Cañaveras. Fue el creador del Plan de Educación para la Reforma de los Estudios de Secundaria en 1782. Él puso especial atención en los métodos y modos de enseñar, una experiencia que reflejó en uno de sus libros titulado: «*El nuevo método de aprender la Geografía de 1775*». De él, los extractos de textos elegidos por la profesora Montero se refieren entre otros al Plan de Educación, elogiando a través de ellos, la importancia y utilidad de la educación.

José Isidoro Morales Rodríguez ha sido ilustrado por María Consolación Calderón. Se trata de un onubense muy vinculado a las Academias sevillanas de Buenas Letras y a la Academia de Letras Humanas. Han sido elegidos varios párrafos del Discurso sobre educación leído en la Real Sociedad Patriótica de Sevilla en la Junta General del día 3 de septiembre de 1789. En él se añora un modelo de educación pública y privada que sea fuente de felicidad. Para ello se plantea una doble perspectiva, una centrada en la formación intelectual y otra, dirigida a un modelo de formación más orientado hacia el trabajo o el aprendizaje de un oficio.

El siglo XVIII, destacó entre otras cosas por valorar la educación, por confiar en ella para llevar a cabo la reforma de la sociedad y de manera particular la de sus individuos. Para ello fue decisiva tanto la labor de los intelectuales como la de los políticos y de instituciones religiosas. En este proceso cobra especial relevancia el Estado, pero también a título personal fueron notables las aportaciones de maestros y pedagogos como los que se recogen en esta obra.

El segundo bloque alberga autores representativos del siglo XIX. Para ello se han elegido veinte. La cifra ya nos hace sospechar de la envergadura de este capítulo y de la diversidad de elementos que trascienden al definir el perfil profesional y también personal de cada uno de estos autores. Han sido estudiados por los siguientes profesores: Alejandro Ávila, Tatiana Barba, Isabel Corts, María Consolación Calderón, Antonio Franco, Juan Holgado, Ángel Huerta, Ana María Montero, Carmelo Real y Miguel Ángel Rodríguez.

Los autores elegidos en esta segunda parte del libro son en su mayoría docentes que han sentido muy cerca las ideas pe-

dagógicas de grandes autores como Rousseau, Pestalozzi o Froebel. Uno de ellos es Pedro de Alcántara García y Navarro, presentado por Juan Holgado. Este cordobés que apostó por la renovación pedagógica fue un gran inspirador de la educación popular. De su dilatada obra se han seleccionado dos textos extraídos de *Teoría y práctica de la educación y la Enseñanza. Curso completo y enciclopédico de Pedagogía de 1879* en el que se alude a la importancia de enseñar economía a los menores en la escuela y la eficacia de las Cajas Escolares de Ahorros.

Nacido a finales del siglo XVIII, Félix José Reynoso desarrolló su labor apostólica y social en la primera parte del siglo XIX. Escritor brillante y sobrio y muy reconocido ya en su tiempo, fue considerado por Menéndez Pelayo «como uno de los luminares mayores de la escuela sevillana». De él ha seleccionado para este estudio, la profesora Corts Giner, su obra «Influencia de las Bellas Artes en la mejora del entendimiento», de la que resalta aspectos tratados por el autor sobre la necesidad del estudio de las letras para engrandecer el genio, aumentar la imaginación, y acrecentar la voluntad, además de la importancia de los sentimientos en la obtención del conocimiento.

Esta misma autora escoge, de otro autor también nacido en el siglo XVIII: Romo y Gamboa, Arzobispo de Sevilla y gran promotor de la educación popular, el conocido «Plan. Ejecutivo para generalizar las escuelas de primeras letras en todas las feligresías». De él destaca la utilidad del fomento de la enseñanza de las primeras letras y los puntos fundamentales de este Plan.

Rodríguez de Lista y Aragón, nacido en Sevilla y contemporáneo de los dos autores anteriores, desarrolló su dilatada labor educativa en Cádiz y en Sevilla. De

él, el profesor Rodríguez Villacorta selecciona tres textos, los dos primeros correspondientes a dos discursos pronunciados en los dos colegios en los que Lista ejerció su magisterio: el Colegio San Felipe Neri de Cádiz, en el que destaca la utilidad del estudio de las Ciencias exactas, y el Colegio de San Diego de Sevilla en el que fija su atención en la importancia del estudio del Latín para la formación integral de los jóvenes. El tercero lo compone un fragmento de su «Defensa del Plan de Estudios del Colegio San Felipe Neri» fundado por él.

Una de las directoras de la Escuela Normal de Maestras de Sevilla fue Josefa Amor y Rico, comentada por la profesora Calderón. En los textos se subraya, de manera especial, el valor del amor como base de la formación de las futuras enseñantes.

Anselmo Arenas López, llegó a Granada como catedrático de Geografía e Historia. Carmelo Real, encargado de presentar a este autor, ha elegido un texto relacionado con la Geografía, de la que era un gran experto y otro con la indisciplina académica. El autor dirige su discurso hacia el profesorado, viendo en él y en el cumplimiento del deber, en sus competencias y en su rectitud, un valor inexcusable para evitar la «indisciplina académica».

Aunque en el siglo XXI ya tengamos superado la consideración, al menos teórica, de la educación como un derecho, sin embargo, no lo era dos siglos atrás. Nos parecen muy hermosos los textos elegidos por la profesora Montero de la obra de Blas José Zambrano García de Carabante y de Francisco Ballesteros y Márquez. El primero en la defensa de un modelo de educación integral y el segundo centrado en un modelo de enseñanza que sea capaz de repartir los beneficios de la misma por igual entre los niños.

En ambos se hace referencia a la importancia de atender ampliamente a la primera enseñanza, como parte de esta formación integral que se persigue. Si con ellos hemos hablado de derechos, a continuación, con Agustín María de la Cuadra González resaltamos los deberes. Este sevillano que nos presenta el profesor Ávila es un ilustrado de relieve del que aporta textos relacionados con la educación moral y social y de una manera especial, con los agentes más implicados en ella como son la familia y los docentes. El valor del deber es un indicador de los sistemas de educación.

Otros dos sevillanos: Joaquín de Palacios y Rodríguez y Eugenio Fernández de Zendera han aportado importantes valores de la enseñanza a través de sus documentos escritos. De Palacios destacamos la prudencia, como una pauta esencial para mejorar la enseñanza y de Fernández de Zendera su interés por la escolarización, que quedó patente en su deseo por ampliar el número de escuelas de manera que estuvieran más cercanas a todos los niños. Una circunstancia que el autor quiso contrarrestar con más de doce medidas. Del primero ha realizado su reseña el profesor Antonio Franco y del segundo, Ángel Huerta.

A lo largo de esta obra se ha presentado el perfil de un buen número de maestros; entre ellos: Simón Fons y Gil, inspector y profesor en la Escuela Normal. Fue un gran defensor de la educación y del papel principal que tiene el Estado en esta misión. Los profesores Ávila y Real han sabido elegir un texto del «Ideal de la Educación de 1887» para demostrar lo singular de la educación y del magisterio.

Preocuparse por la educación de las niñas en el siglo XVIII y XIX, era para algunos una tarea trivial y poco recomen-

dable, sin embargo, María Ana de Arteaga Ochoa y Verovia, fue una de las grandes defensoras de esta condición, siendo una de las primeras impulsoras de las escuelas para niños pobres en Andalucía, tal como nos avanza la profesora Calderón. Entre los textos que propone para el análisis se encuentran diferentes fragmentos de las Constituciones de la Escuela Pía que fundó Arteaga en la ciudad de Cádiz: un modelo educativo estrechamente vinculado con la formación religiosa y con una instrucción centrada en la doctrina cristiana. Los valores más específicos de una buena educación cívica, quedaban en general muy patentes en todos sus escritos.

Sobre la educación femenina, cabe destacar igualmente la labor realizada por parte de tres mujeres: María Belén Peña y Meléndez, María de la Encarnación de Rigada y Ramón y Rosario García González. Según el profesor Alejandro Ávila, María Belén Peña realizó una labor espléndida en la Escuela Normal de Maestras fomentando su participación con «pleno derecho» del ámbito laboral. Para dar solidez a estos argumentos, el profesor Ávila ha apartado textos de «La primera enseñanza. El Porvenir», de 1876 que nos ayuda a entender el esfuerzo que se hacía para reconocer y valorar la enseñanza profesional de las mujeres.

Por otra parte, María Consolación Calderón reseña a María de la Encarnación de Rigada, de la que nos avanza buena parte de su perfil personal y profesional. Este aspecto queda expresamente valorado en los textos que se adjuntan, los cuales, extraídos de las Conferencias Pedagógicas de 1911 matizan la importancia de las funciones del médico y de los maestros en las escuelas, otorgando a la educación especial y a la higiene infantil un lugar destacado.

Según Carmelo Real, Rosario García, profesora de la Escuela Normal de Cór-

doña, desarrolló una intensa labor educativa que se plasmó en sus intervenciones en Asambleas y Congresos Pedagógicos, así como en artículos publicados por revistas como «La enseñanza», «El Magisterio cordobés» o «El Magisterio extremeño».

Muy cercano a los términos de higiene y educación estuvo el gimnasta y Perito Mercantil en Sevilla, llamado: Salvador López Gómez. De él es un buen conocedor el profesor Alejandro Ávila, del que glosa diversos momentos de su vida personal y del que con tanto entusiasmo valora su dedicación a la Gimnasia. Escoge para ello una selección de textos extraídos del Manual de ejercicios gimnásticos para uso de los Institutos y Escuelas Normales de 1894 y que hacen reflexionar acerca de las ventajas del ejercicio, de su utilidad y su vinculación con la perspectiva educativa.

Una aportación muy interesante de la presente obra es la realizada por la profesora Corts Giner con la colaboración de Antonio Franco, en la selección de textos de Sales y Ferré. Sociólogo, historiador, arqueólogo y catedrático de la Universidad de Sevilla durante una importante etapa de su vida intelectual durante la que llevó a cabo una gran labor cultural y educativa entre la que cabe destacar la creación del Ateneo y Sociedad de excursiones, institución clave de la vida sevillana. Muy conocidas sus obras sobre sociología, arqueología e historia, lo es menos la obra sobre la que se han seleccionado los textos que aquí se presentan: «Consideraciones acerca de los métodos de enseñanza» y que es muy interesante por las novedades que plantea, al hilo de las innovaciones metodológicas que se estame llevando a cabo en los países europeos más avanzados, de este modo los textos aquí seleccionados nos hablan de los nuevos métodos de investigación, la necesidad de cambiar los métodos de en-

señanza, el valor educativo de los viajes y excursiones, etc.

La educación especial es tratada por Tatiana Barba a través de la obra de Antonio Pichardo, fundador del Colegio Provincial de Sordo-mudos y Ciegos de Sevilla, subrayando las aportaciones de esta institución a la metodología de la educación de niños con las deficiencias citadas.

Para finalizar y resumiendo para no alargar demasiado esta recensión, en el tercer bloque, se presentan 16 autores del siglo XX; entre ellos pedagogos, maestros, profesores de Escuela Normal como Cuadra Orrite y Gil Muñoz, tratados por el profesor Juan Holgado; destacados representantes y gestores de la vida política, municipal y ministerial de nuestro país en este siglo, como Cañal y Migolla y Guichot y Sierra, ambos estudiados por Isabel Corts; Manuel Lora Tamayo, presentado por Ángel Huerta y Domingo Barnés, cuyo textos han sido seleccionados por la profesora Calderón; sacerdotes como Pedro Poveda Castroverde, del que escribe Carmelo Real, hasta destacados anarquistas como José Sánchez Rosa, del que realiza su semblante Ana María Montero.

Todos los textos elegidos por unos y otros autores nos ofrecen una perspectiva de interés sobre la sociedad de aquel momento y la influencia de ésta en la educación. Así lo podemos ver reflejado en la obra de Celedonio Villa Tejederas, importante representante de la corriente regeneracionista en el ámbito educativo y del cual, Antonio Franco realiza una acertada reseña, así como la de Isabel Corts sobre Rafael Robles Fernández.

En una obra sobre la educación andaluza no podía faltar el que fue uno de sus grandes benefactores: Manuel Siurot, del que el profesor Alejandro Ávila nos aporta una selección de sus textos menos conocidos y, sin embargo, de gran interés pedagógico.

A pesar de que los autores que se incluyen en este capítulo muestran unos perfiles personales muy diferentes. Sin embargo, aparece en todos ellos un hilo conductor; primero, al reconocer la importancia de la educación como base para el desarrollo de un país y segundo, al coincidir en la consideración de los docentes, como una pieza clave para este desarrollo.

Entre las mujeres de este siglo se seleccionan textos de Carmen de Burgos, nacida en Almería y maestra de la Escuela Normal de Guadalajara, cuyo discurso feminista se enmarca dentro del pensamiento liberal, presentado por Alejandro Ávila. Carmelo Real aporta textos de Ana María Sólo de Zaldívar, directora de la Escuela Normal de Málaga de 1893 hasta 1899, año en que asume la dirección de la Escuela Normal de Granada, sustituyéndola en su anterior destino, M<sup>a</sup> del Buen Suceso Luengo de la Figuera, cargo que ocupó desde 1899 a 1914, al regresar de Cuba, tras el desastre de 1898, donde realizó una interesante labor pedagógica, siendo estudiada por Ángel Huerta.

Mariano Pérez Gutiérrez, de origen castellano, fue profesor y director del Conservatorio Superior de Música de Sevilla, llevando a cabo una gran labor formadora y divulgadora de la educación musical a través de la revista «Música y educación», fundada por él. Ha sido estudiado por Miguel Ángel Rodríguez Villacorta.

Aunque estamos ante una obra de considerable extensión -337 páginas-, el lector podrá comprobar que se trata de un libro de fácil lectura y de una gran profundidad científica. Tanto los autores como los textos elegidos para cada caso satisfacen la curiosidad y el interés por la educación en la historia. El pensamiento de algunos de ellos se vuelve muy actual y nos ayuda a explicar el valor de la educación en el siglo XXI.

*Encarnación Sánchez Lissen*

**ESTEBAN DE VEGA, Mariano (Ed.): 25 Años de Historia: La revista Studia Historica en la Historiografía Española, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009.**

Con motivo de la conmemoración del 25 aniversario de la fundación de la serie de revistas *Studia Historica* se ha realizado este más que merecido homenaje a las cuatro revistas que la componen (*Studia Historica: Historia Antigua*, *Studia Historica: Historia Medieval*, *Studia Historica: Historia Moderna* y *Studia Historica: Historia Contemporánea*) y que forman parte de la historiografía española actual de más alto nivel. Como dice el editor (p. 11), la Universidad de Salamanca contó entonces, en 1983 (10 años después de la creación de la facultad de Geografía e Historia, y 20 años después de la creación de la sección de Historia), con cinco revistas de historia, convirtiéndose en una de las universidades españolas que llevaban a cabo una actividad editorial más destacada. A estas revistas es de justicia añadir *Minos*, revista sobre filología egea fundada en 1951, así como *Historia de la Educación*, fundada en 1982, que también tratan temas históricos.

Mariano Esteban de Vega, que fue director de Ediciones Universidad de Salamanca (además de haber formado parte de la revista *Studia Historica: Historia Contemporánea*), se puso en contacto con los directores de las cuatro revistas para que seleccionasen cada uno a dos autores que analizaran el panorama de la evolución historiográfica de los últimos 25 años y la evolución de las revistas.

Así pues, a la breve introducción hecha por Esteban de Vega (pp. 9-13), siguen los artículos de María José Hidalgo de la Vega y Domingo Plácido Suárez (Hª Antigua), José Ángel García de Cortázar y Gregorio del Ser Quijano e Iñaki Martín

Viso (Historia Medieval), Ofelia Rey Castela y José Luis de las Heras (Historia Moderna), Antonio Morales Moya y Hernán Rodríguez Velasco (Historia Contemporánea).

De los diferentes apartados del libro los más interesantes, a nuestro parecer, son aquellos que se refieren a la evolución de la historiografía española en los últimos veinticinco años. Los referentes a la evolución de las revistas de la serie *Studia Historica*, siendo de interés para quien quiera profundizar en la historiografía española más reciente, han perdido algo de su valor al haber sido publicados después que los índices analíticos, temáticos y de autores de las revistas de la serie *Studia Historica*. En todo caso, estos artículos permiten comprender mejor la filosofía de cada una de estas revistas que, teniendo el mismo origen, han evolucionado en paralelo, cada una con su propia identidad, si bien todas ellas han logrado alcanzar un alto nivel en sus respectivas disciplinas, tal y como ponen de manifiesto los índices de impacto y la inclusión en las más prestigiosas bases de datos.

Los trabajos referentes a la historiografía española del último cuarto de siglo muestran una actitud crítica a partir de argumentos diversos ante las transformaciones que se han producido en el conocimiento del pasado con la crisis de los grandes paradigmas y la hiperespecialización temática y metodológica así como la excesiva fragmentación territorial producida por el Estado autonómico.

La profesora Hidalgo de la Vega (pp.15-42) a través del análisis de los debates historiográficos sobre temas tan complejos como Tartessos y las colonizaciones fenicias, griegas y púnicas, la romanización y la cuestión de la «Reconquista», pone de manifiesto la importancia fundamental que tuvo el profe-

sor Vigil, fundador de *Studia Historica: Historia Antigua*, en el desarrollo de la historiografía española. Estos tres ámbitos tendrán una gran importancia en la construcción de la españolidad. Este trabajo, más que hablar de la historiografía de los últimos 25 años, explica cuál era la situación en la que se creó la *Studia Historica: Historia Antigua*, revista de la cual habla posteriormente el profesor Plácido Suárez (pp. 43-61), uno de los mayores conocedores de la misma, habiendo colaborado en ella nada menos que con 16 artículos hasta la fecha (uno de ellos aún en prensa). Como pone de manifiesto el profesor Plácido, y se evidencia también en el resto de las revistas de la serie *Studia Histórica*, las orientaciones de la revista vienen marcada en cierta medida por su equipo directivo, tratándose temas muy variados, «dado que las buenas relaciones académicas de sus miembros favorecen la intervención de muchos investigadores que se sienten más o menos identificados con las líneas dominantes en sus miembros» (p. 61).

El trabajo del profesor García de Cortázar (pp. 63-86), aunque referente al medievalismo, toca temas que afectan a todas las disciplinas históricas, como es el referente a la especialización, quizás excesiva, y que empieza en los propios planes de estudio, en los que se desgajan la historia del arte, la historia de la medicina, la historia del derecho, la historia de la educación etc. García de Cortázar plantea algunos de los grandes problemas de la investigación en este país con un espíritu crítico que es más que necesario. Sin embargo quizás podría haber ido un poco más lejos en su análisis, que en todo caso si nos parece necesario y muy interesante. El eminente medievalista ha realizado, en los últimos tres años, varios análisis de la producción historiográfica española.

Estos análisis le han sido pedidos, piensa él, como un reconocimiento de los colegas a su experiencia en el campo de la investigación, la síntesis y especialmente la edad (pp. 64-65). Quizás esta experiencia y esta edad sean los que le permiten hablar críticamente y con gran conocimiento del sistema, lo que sólo se puede hacer desde una posición como la suya. Pero quizás la experiencia y la edad le alejen, al menos en cuestiones de empatía, de los problemas que surgen en la investigación de los jóvenes investigadores. Considera García de Cortázar que la disminución del censo de medievalistas salidos de las facultades de Historia puede ser consecuencia de que «el latín, la codicología y la paleografía no son, precisamente, disciplinas por las que nuestros alumnos estén dispuestos a sacrificar sus ocios» (p. 77). Quizás otra lectura de la situación pueda ser que el latín, la codicología y la paleografía no son precisamente disciplinas que den de comer a nuestros jóvenes alumnos. Como él mismo apunta, «la edad media de los cultivadores españoles de Historia Medieval está en torno a los cincuenta años y raro es el departamento donde haya medievalistas «funcionarios» con menos de cuarenta y dos» (p. 67). He ahí, a nuestro parecer, una explicación para que los alumnos no sacrifiquen sus «ocios» por esas disciplinas y sí por otras, y es que no debe sorprendernos que muchos jóvenes quieran un trabajo estable antes de los cuarenta y dos años. El autor considera también que se producen miles de artículos «infumables» (p. 81) y que es necesario un mayor poso intelectual, lo que tiene que ver, a su parecer, con «los niveles de formación general, incluso con puras tradiciones de lectura y reflexión, de esas que empiezan a adquirirse en la propia Enseñanza Secundaria» (p. 81). No entraremos aquí a valorar si la educación secundaria actual ha mejorado o empeor-

rado con respecto a la de los años 50 en la que el profesor García de Cortázar realizó dichos estudios (sobre el tema de la educación secundaria volveremos después), pero es necesario apuntar que la formación que debe tener un investigador para conseguir una plaza en la universidad es muy amplia, lo que hace que se alargue tanto el *cursus honorum*, siendo extremadamente difícil, sino imposible, seguir los pasos de profesores como García de Cortázar, quien con menos de cuarenta años ya era catedrático en la Universidad de Cantabria y había ejercido como profesor en las universidades de Valladolid, Salamanca y Santiago de Compostela. Para poder entrar en el mundo universitario en la actualidad se exige un curriculum en el que se valora el número de publicaciones; ahí puede estar la clave de que se produzcan artículos de tan baja calidad que a García de Cortázar le parecen infumables, y es que puede que los autores de estos miles de artículos no escriban sólo por amor a la ciencia (que también), sino por una necesidad de ganar algo de dinero a través de becas y contratos muy competitivos, y quizás no sea necesario recordar aquí que un joven investigador universitario tiene una situación laboral precaria y gana menos que, por ejemplo, un joven fontanero de la misma edad. Como él señala «los medievalistas jóvenes que aspiran a estabilizar su situación en la universidad se han visto (o se han creído) obligados a realizar un esfuerzo de producción que fuera superior al de sus posibles competidores. Muchas veces, tal esfuerzo se ha orientado más hacia la cantidad que hacia la calidad, sugiriendo, en ocasiones, la imagen de que no son raros los investigadores que escriben más que leen» (p. 85). Y es que la cantidad es algo objetivo y el que un trabajo sea o no «fumable», es decir, su calidad, es algo subjetivo y que es medida de una forma

inconsistente en nuestro sistema<sup>1</sup>. «Poderoso caballero es don dinero» decía Quevedo, y como pone de manifiesto García de Cortázar, es él que ha provocado que gran parte de los medievalistas (y se puede decir lo mismo de todos los historiadores) se dediquen a investigar la historia regional, debido a que sus estudios están restringidos, al menos financieramente (que no es poco), por las comunidades autónomas. Y es que, desde la Constitución de 1978, «una mezcla de futuro deseado y pasado maleable empezó a convertirse en horizonte argumental de los trabajos de síntesis que cada Comunidad Autónoma apoyó para tratar de construirse un pedigrí de nobleza y antigüedad» (p. 76), lo que llevó a muchas investigaciones a caer en un «progresivo ensimismamiento territorial, rayano, a veces, en el autismo».

García de Cortázar, educado en las aulas de la modernidad y de mayo del 68, finaliza su análisis formulando una pregunta de gran hondura, «¿por qué hacemos lo que hacemos? En definitiva, ¿Por qué y para qué investigamos en Historia Medieval?» (p. 86). En la respuesta, pensamos, no debemos olvidarnos en ningún caso la función social de la historia, que no debe confundirse con la manipulación política e ideológica, sino con el anhelo de comprender mejor nuestra realidad y poder, de esta forma, construir un futuro mejor.

Los profesores Gregorio del Ser Quijano e Iñaki Martín Viso, director y secre-

<sup>1</sup> Véase al respecto: BERMEJO BARRERA, José Carlos, «La inconsistencia de las evaluaciones científicas: elogio del silencio», *Revista Internacional de Filosofía Política*, n.º 27, 2006, pp. 169-175; del mismo autor: «La traición de los profesores y la pérdida de la dignidad académica», *Revista de história das ideias*, Volumen 29, 2008, pp 743-782. Muy interesante fue también la conferencia del Prof. Bermejo Barrera: Oligarquía y caciquismo en la universidad y la ciencia españolas, de la que se puede ver un resumen en: <<http://www.celtiberia.net/articulo.asp?id=3417>>

tario de la revista *Studia Historica: Historia Medieval*, hacen una descripción de la trayectoria de la revista (pp. 87-98) remitiendo (p. 91, nota 2) al lector curioso que quiera seguir con mayor exactitud lo expuesto al Apéndice aparecido en el nº 25 de la revista (2007) en el que se presentan los índices generales de artículos, autores y materias.

La profesora Ofelia Rey Castellano, de la universidad de Santiago de Compostela, realiza un análisis del contexto internacional del modernismo español en el último cuarto de siglo (pp. 99-169) mostrando que la historiografía española ya ha superado su retraso y posición marginal con respecto a otros países europeos, si bien ha tenido que afrontar problemas teóricos importantes derivados del derribamiento de los grandes paradigmas tradicionales y del rebatimiento completo expresado por el posmodernismo. La hiperespecialización temática y regional aparece con claridad en el panorama actual, aunque también se realizan aportaciones interesantes en caminos nuevos explorados con notable éxito. Como concluye Rey Castellano, las universidades están siendo sometidas a cambios que no permiten prever lo que vaya a suceder en los próximos años. Habrá que esperar...

El profesor José Luis de las Heras, director de *Studia Historica: Historia Moderna*, describe los artículos publicados en la revista que versan sobre diversos temas de historia política, social, económica y cultural (125-169). Gran importancia tiene en esta revista el patronazgo de la FEHM (Fundación Española de Historia Moderna) que ha contribuido de forma notoria a que *Studia Historica: Historia Moderna* tenga el gran prestigio que tiene, confirmando que es necesario que se produzca, con dice José Luis de las Heras, una profesionalización editorial unida a la realización de grandes proyectos de colaboración interuniversitaria (p. 169).

El profesor Antonio Morales Moya es el encargado de analizar la historiografía contemporánea en los últimos 25 años, lo cual intenta hacer a través de un ensayo de egohistoria (pp. 171-195), es decir, hablando de sus propias investigaciones. Este trabajo no aporta nada nuevo ya que recientemente ha publicado, en la misma editorial, un libro sobre sus trabajos<sup>2</sup>. Creemos en todo caso que merecen ser reseñados aquí los comentarios que realiza sobre sus artículos sobre educación<sup>3</sup>. Cuando escribió «La crisis de la enseñanza de la Historia» Morales Moya pensaba que «la enseñanza de la Historia debía ser defendida de las propuestas metodológicas provenientes de los campos de la pedagogía y de la psicología que se formulaban en aquellos momentos y que, a mi juicio [dice el autor], parecían desconocer tanto la capacidad intelectual real de niños y jóvenes, como, con su desdén por la Historia narrativa, la propia naturaleza de la Historia –solo se puede enseñar lo que se sabe– (pp. 189-190). Es un planteamiento muy rotundo y cuestionable, pues cuestionar el conocimiento de la capacidad intelectual real de niños y jóvenes por parte de psicólogos y pedagogos, así como su capacidad para hacer propuestas metodológicas para la enseñanza, supone poner en entredicho todo el trabajo y la formación de los especialistas en

<sup>2</sup> MORALES MOYA, Antonio, *En el espacio público. Ensayos historiográficos*, Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008.

<sup>3</sup> MORALES MOYA, Antonio, «La crisis de la enseñanza de la Historia», *Historia y sistema educativo. Ayer*, nº 30, 1998, pp. 203-220; «Historia y ciudadanía», *Aula de Cultura de El Correo*, 96-97, volumen XV, Bilbao, 1998. Aunque no las cite en este trabajo, las mismas ideas aparecen en MORALES MOYA, Antonio, *En el espacio público...*, pp. 85 ss.; MORALES MOYA, Antonio, «La enseñanza de la historia de España», en GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando (coord.), *La nación española: historia y presente*, Fundación FAES, Madrid, 2001, pp. 121-132.

psicología y pedagogía<sup>4</sup>. En su artículo «Historia y ciudadanía» reiteraba las mismas críticas y «concluía señalando aquellos aspectos de la legislación que debían corregirse. Por de pronto, la propia redacción de los textos legales: urgían normas precisas, claras, rigurosas, que pudieran ser entendidas por todos los ciudadanos, incluso, desde luego, por los propios alumnos» (p. 190), cabe preguntarse ¿qué alumnos, los de primero de secundaria (12 años), los de primero de primaria (9 años)? Desde luego las normas legales no deben ser escritas para que las entiendan los niños. Plantea la necesidad de que los niños de 9-11 años sean introducidos en el mundo de la Historia, «una Historia individualizada del «conocimiento del medio». Opina el autor que «los niños van a la escuela a adquirir conocimientos, no a realizar juegos de simulación que faciliten la discusión» (p. 190). El desconocimiento que Morales Moya achaca a los pedagogos sobre la disciplina histórica es similar al que parece tener él mismo sobre la pedagogía. En todo caso aclaramos aquí que los niños no van a la escuela solo a adquirir conocimientos, y que también van a la escuela a realizar juegos de simulación que faciliten la discusión. Por otra parte, no los jóvenes no deberían sólo aprender una historia hispano-centrista, ni siquiera euro-centrista, si que tendrían que adquirir nociones básicas de Historia Universal.

Morales Moya plantea la necesidad de enseñar Historia de España con el ánimo de cultivar la identidad española cayendo en un error similar al de aquellos que él critica, es decir, a quienes desde

ciertas comunidades autónomas tergiversan la historia para fomentar el nacionalismo periférico excluyente. La historia debe ser enseñada para comprender nuestro presente, no para adoctrinar a los niños en una ideología que podemos creer positiva, pero que en todo caso es la nuestra. Para enseñar historia a los niños hay que conocer, además de historia, a los propios niños, de ahí que no pueda prescindirse en los planes de estudios de los pedagogos.

El último apartado de *25 años de Historia: La revista Studia Historica en la historiografía española*, analiza el desarrollo de *Studia Historica: Historia Contemporánea*. El trabajo es realizado por Hernán Rodríguez Velasco (secretario de la revista), que realiza un recorrido cronológico por las diferentes fases de la revista, marcada por los cambios en el equipo directivo de la misma. Hernán Rodríguez Velasco ha sido secretario de la revista durante su estancia como becario predoctoral de investigación en el departamento de H<sup>o</sup> Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca, finalizando sus funciones con el número de 2007 en el que compartió la secretaría con su sucesor en la secretaría, otro joven becario, Francisco Javier Rodríguez, discípulo de la actual directora de la revista, Josefina Cuesta Bustillo. Al igual que sucede con el resto de las revistas de la serie *Studia Historica*, la revista es un referente en España en su área, siendo la meta próxima la proyección internacional de la misma. La digitalización de las revistas de Ediciones Universidad de Salamanca<sup>5</sup> supondrá un empuje en su proyección. Los 25 años de trayectoria de *Studia Historica* merecían este justo homenaje que debe ser un incentivo para que las cuatro revistas mantengan e incrementen el nivel alcanzado,

<sup>4</sup> Véase al respecto el artículo de Ricardo Moreno Castillo “¿Es la pedagogía una ciencia?”, en este mismo número, así como su *Panfleto antipedagógico*, El Lector Universal, Barcelona, 2006. También en relación con el tema véase RUIZ PAZ, Mercedes, *La Secta Pedagógica*, Unisón, Madrid, 2003.

<sup>5</sup> <http://fundacion.usal.es/publicaciones/index>

umentando su difusión más allá de nuestras fronteras.

*Ioán Pérez Miranda.*

**FERNANDES, R. y VENANCIO MIGNOT, A. C. (orgs.): *O tempo na escola*, Porto, Editora Profedições, 2008.**

La investigación y el estudio histórico en torno al tiempo escolar, como elemento arquitectónico y soporte del trabajo desarrollado dentro de la institución escolar, ha merecido destacados trabajos por parte de diferentes profesionales en los últimos años. La distribución de tareas dentro de la escuela, tanto en el espacio como en el tiempo, ha sido y es requisito esencial para una mínima organización del trabajo; por ello, publicaciones de este tipo resultan de gran interés para docentes, investigadores y expertos en este campo.

Bajo la organización de profesionales de la Universidad de Lisboa, Rogério Fernandes, y de Río de Janeiro, Ana Chrystina Venancio Mignot, ve la luz este volumen en el que se recogen las aportaciones de diversos especialistas de la educación en Portugal, España y Brasil. Un trabajo conjunto en el que se han recopilado un total de once artículos que abordan e intentan arrojar nuevos datos en relación a la evolución y actual organización del tiempo escolar.

La publicación se abre al lector con una breve introducción en la que se justifica la elección del tema, la organización y secuenciación de los distintos artículos y se incorpora un conciso resumen de cada una de las aportaciones. El primer artículo, «A borboleda e o tempo escolar», aborda los diferentes mecanismos de control y verificación del empleo del tiempo escolar de acuerdo con los distintos contextos culturales, sociales o pedagógicos en los estuvieran inmersos: el tiempo en los monasterios y conventos, en la univer-

sidad de la Edad Moderna, en la Escuelas de Primeras Letras, entre otros.

Los dos siguientes capítulos constituyen la aportación española a la publicación, presentando al lector una panorámica general sobre la configuración del sistema escolar español y la idea de tiempo escolar que fue gestándose dentro del mismo con el discurrir de los años. Así encontramos «La invención del tiempo escolar» escrito por Agustín Escalano Benito y «La jornada escolar en España (1838-2008)» del profesor José María Hernández Díaz.

El siguiente núcleo de artículos analiza realidades específicas y concretas, construidas y definidas a partir de la propia jornada escolar, como son las escuelas públicas de tiempo integral en «Entre aplausos e críticas: a escola pública de tempo integral» de Ana Chrystina Venancio Mignot o los internados en «A organização do tempo da criação em internado», de Margarita Louro Felgueiras.

Aportaciones portuguesas y brasileñas completan la publicación: se analiza la configuración histórica y estructuración del tiempo escolar en la enseñanza primaria y en las escuelas normales de Portugal; el funcionamiento de las escuelas rurales brasileñas, a partir de los acuerdos firmados con Estados Unidos después de la segunda Guerra Mundial; y el caso particular de Liddy Chiaffarelli Mignone como creadora de una metodología pionera en Brasil para cursos de formación de docentes y de iniciación musical en la que las relaciones temporales adquirieron un peso importante.

Se cierra la obra con unas breves referencias académicas sobre los organizadores y los autores que participaron en su elaboración.

Todas las contribuciones que se recogen en esta obra coinciden en la idea de

que el tiempo escolar, entendido como una construcción realizada por la propia sociedad, se ha ido construyendo y modificando al tiempo que en cada uno de los países analizados se ha configurado la estructura del sistema educativo general. El tiempo escolar marca los ritmos y alcanza todos los elementos que configuraron tanto histórica como actualmente la escuela, por ello siempre resultan interesantes estudios como el que se presenta en esta recensión. La publicación resulta interesante, de fácil lectura y le concede un gran valor el contener artículos de autores de diferentes procedencias, que aportan trabajos sobre realidades educativas bien distintas entre ellas.

Sara González Gómez

**HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis:** *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2009.

El Museo Pedagógico de Aragón, en su búsqueda de tesoros enterrados, ha vuelto a rescatar una parcela más de la historia escolar al publicar el libro, *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*, de José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta. Esta obra constituye el número 10 de la serie de publicaciones del citado Museo Pedagógico y ha contado con la colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón y de los Ayuntamientos de Huesca y Barbastro.

El estudio ha sido presentado por Víctor Juan, director del Museo Pedagógico de Aragón, que destacó la importancia del mismo, al señalar que «los textos

escritos por los niños de Barbastro son una evidencia del poder emancipador de la palabra, una muestra de cómo las palabras nos permiten apropiarnos del mundo, contarnos y explicarnos, desear, recordar y soñar. Y hoy más que nunca, en nuestra sociedad mediática, la palabra es un instrumento imprescindible». Por ello los autores del libro, José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta, expertos en las técnicas Freinet, antes de enseñarnos los materiales escolares, nos ofrecen un estudio preliminar, con las claves precisas, para comprender el significado de los textos escolares que escribieron los niños de Barbastro, en la Segunda República, bajo la orientación del maestro José Bonet

En la introducción, que precede a estos materiales escolares, los autores, insisten en la misma idea, y prestan especial atención al valor de los cuadernos escolares que se insertan en el conjunto de las denominadas técnicas Freinet.

El primer capítulo, «La renovación pedagógica en Aragón en el primer tercio del siglo XX», muestra las novedades y reformas escolares que suceden en España, gracias a las aportaciones de algunos maestros influenciados por las corrientes renovadoras de la Escuela Nueva. En el caso concreto de Aragón, los autores, nos remiten a los estudios de M<sup>a</sup> Rosa Domínguez Cabrejas, de José Ángel Urzay, del Museo Pedagógico de Aragón, y, de forma especial, de Víctor Juan, ya que tratan el movimiento de cambio y renovación pedagógica que se vive en Aragón hasta el final de la guerra civil.

En el segundo capítulo, «El maestro José Bonet Sarasa: Notas biográficas y trayectoria profesional», se destaca la vocación, entrega y dedicación a la enseñanza del citado maestro. La preocupación por proporcionar a los muchachos una for-

mación integral y el afán de mejorar y renovar la escuela llevaron al maestro a buscar nuevas formas de enseñanza. Así, en 1933, José Bonet, comenzó a tantear con las técnicas de la Escuela Moderna francesa en la escuela nacional de niños número 1 de Barbastro (Huesca), principalmente con la radio, los paseos o excursiones escolares y la imprenta en la escuela, aunque, sobre todo, con esta última. Lamentablemente la experiencia freinetiana se vio paralizada con la llegada de la Guerra Civil española.

El capítulo III, «Realizaciones freinetianas en Barbastro: Los cuadernos escolares Chicos, Caricia y Helios», desvela el valor pedagógico de unos materiales elaborados con el esfuerzo desinteresado del maestro José Bonet y el entusiasmo de los alumnos de la escuela de Barbastro. La aplicación de la imprenta en la escuela, el linogrado, y sobre todo, el texto libre, dieron vida a los cuadernos escolares. Pero, como aclaraba Patricio Redondo en el boletín Colaboración, la verdadera «palanca de presión» se encontraba en la ilusión de los alumnos y de los maestros cuando trabajaban con esos instrumentos. Las publicaciones escolares realizadas en Barbastro mediante la aplicación de las técnicas de la Escuela Moderna francesa comenzaron a finales del curso académico 1932-1933. La colección Chicos contó con 27 números publicados. Al término del curso escolar 1935-1936 la escuela de Barbastro multiplicó sus publicaciones, así, durante el mes de junio de 1936 aparecieron tres nuevas vías de expresión y comunicación para la infancia: Caricia, Luz y Promesa. Todas tuvieron una vida intensa pero efímera, con un único volumen. Y también en esas mismas fechas apareció, a modo de suplemento de Chicos, el cuaderno escolar Promesa. A estas se añade una publicación freinetiana más: Helios, que surgió al margen de la escuela pero

íntimamente vinculada a esta. Unas y otras publicaciones escolares desaparecieron, prematuramente, al comienzo de la guerra civil, excepto Helios, que continuó, por su carácter extraescolar, durante unos meses más, hasta diciembre de 1936.

Los autores del libro, además de contarnos la historia de estos cuadernos escolares, nos muestran, en este capítulo, los exteriores e interiores, es decir, examinan las características comunes entre sí, y los contenidos vertidos por los alumnos y demás colaboradores en las páginas de los periódicos escolares, ya que estos fueron variados, al igual que lo fueron la extensión y la rigurosidad con que se trataron, en función de los intereses, capacidades y motivaciones de los pupilos.

Finaliza el estudio preliminar con una breve conclusión para destacar que la importancia del trabajo radica en los textos de los cuadernos escolares. Estos materiales, que habían sido conservados por Antonio Solans y Toni Solans, salen a la luz para iluminar la pedagogía.

«Selección de páginas de las revistas Chicos, Caricia y Helios» es el apartado que muestra la riqueza de la cultura escolar. Los textos de los cuadernos escolares, como explican los autores del libro, permiten al lector adentrarse «en el mundo de los niños de Barbastro, de las circunstancias del pueblo, de las familias, de las relaciones entre niños y padres, entre hermanos y amigos, de sus relaciones con la naturaleza, el costumbrismo y las tradiciones». Al mismo tiempo que nos permite conocer «otras expresiones culturales del momento, del inicio de movimientos infantiles y juveniles como el escultismo, de las formas de diversión y cultura, del paso de los circos, de las excursiones, del sistema de producción agrícola y ganadera, de los artesanos». Todo ello acompañado de unas prácticas pedagógicas renovadoras e impregnadas de la ilusión

y el entusiasmo de los alumnos de Barbastro, y, de la entrega a la enseñanza del maestro José Bonet. Esta riqueza pedagógica procedente de las escuelas rurales de Francia fue traída y difundida en España por una red de cooperativistas y por algunos inspectores de educación como Herminio Almendros. Gracias a ellos conservamos esta parte de la historia que nos ayuda a comprender el significado de los tesoros escolares.

El «Anexo Tablas y Gráficos» completa el estudio. Las tablas contienen información de gran interés acerca de los cuadernos escolares freinetianos en la provincia de Huesca; datos externos relativos a los tres cuadernos escolares: Chicos, Caricias y Helios»; y un elenco de colaboradores identificados en cada una de las colecciones. Mientras que los gráficos recogen datos acerca de la actividad escolar; el periódico en sí mismo; los intercambios y la correspondencia escolar; las excursiones escolares; los cuentos y la literatura infantil; los juegos infantiles; la vida familiar y cotidiana; la infancia fuera de la escuela y de la familia; el niño y la actividad laboral productiva; los viajes; la cultura local y las manifestaciones populares; la naturaleza, los animales y los paisajes; los sucesos extraordinarios; los héroes y personajes; las efemérides, fechas señaladas, pensamientos y máximas; la antropología y la religión; los sueños y deseos; la cultura general; y, las noticias, saluciones y anuncios.

Esta obra, que destaca por la riqueza de contenido y de la forma, también ha sido respetuosa con la historia. El libro se terminó de imprimir en Huesca el 1 de junio de 2009, cuando se cumplían 76 años desde que se recibió la prensa en la escuela n.º 1 de Barbastro con la que los alumnos del maestro José Bonet representaron sus pensamientos en caracteres impresos.

Además el libro viene acompañado de un CD donde nos invitan a compartir los tesoros escolares completos. Los autores han colocado cronológicamente las colecciones: los 27 números del cuaderno Chicos, el número exclusivo del cuaderno Caricia, y los tres números de Helios, los cuales se pueden visualizar perfectamente. La versión electrónica de los cuadernos escolares y la calidad de las imágenes en los mismos demuestran el intenso y cuidadoso trabajo de José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta, un trabajo que, como le sucedió al maestro José Bonet, aparece impregnado de vocación y renovación pedagógica.

*Laura Sánchez Blanco*

**HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord): Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009), Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2009.**

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

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

Quien reflexiona sobre el pasado próximo y el presente de la universidad

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

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

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

La relectura de una obra, que nos parece clave en este tema, como la titulada *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*, escrita en las primeras décadas del siglo XX por el ya mencionado Luzuriaga, nos invita a comenzar reflexionando sobre una afirmación tan contundente como la que encabeza el libro, y que transcribimos a continuación. «Para todo aquel que se proponga estudiar los problemas de la pedagogía contemporánea, la cultura germana tiene que presentársele como el centro de la esfera

en que se cortan todos los diámetros del pensar pedagógico moderno. La encarnación de estos problemas en la realidad de la obra educativa podrá realizarse quizá más íntima, más cordialmente en otros países; pero la elaboración metódica de ellos, en ningún otro sitio se verifica con tanta intensidad como en Alemania. Esta fuerza de reflexión -producto de una larga historia apasionada por las cosas objetivas- se procura los materiales que necesita de dos modos: por creación propia y espontánea, y por la introducción en su cultura de todos los problemas latentes en el universo. Con este doble trabajo de creación y de absorción ha llegado a alcanzar un nivel científico tal, que casi podría afirmarse que no hay a la hora actual un problema en la pedagogía contemporánea que no lleve impreso en sí el hierro de marca germano».

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

Si reiteramos nuestra perspectiva desde el mundo iberoamericano en los dos últimos siglos, que es la lectura obligada en este libro, el peso de Alemania en nuestra vida escolar y pedagógica no es liviano o superficial, es penetrante y poderoso. Atraviesa todo el sistema educativo, desde la educación infantil a la universidad, pasando por la formación de maestros, los métodos utilizados en la escuela primaria, la construcción de la pedagogía como ciencia, la importancia que se con-

cede a la formación profesional y su estrecha vinculación con el sistema laboral y productivo, la orientación para la formación de maestros, la función científica, creadora e investigadora que Alemania aporta a la universidad contemporánea, la recuperación del concepto de totalidad del hombre como proyecto educativo. Son todas estas aportaciones novedosas, nacidas o inspiradas en el contexto pedagógico alemán las que nos invitan a no pasar de puntillas por el estudio reflexivo de su impacto en la educación iberoamericana contemporánea.

Pero hay aún mucho más. Si en una hipotética balanzauviésemos que sopesar el significado del pensamiento, de la filosofía alemana, y su impacto sobre la pedagogía y el pensamiento pedagógico universal contemporáneo (incluido, desde luego, el iberoamericano), tendríamos que postrarnos ante la evidencia. ¿Cómo podemos dejar a un lado todo lo que representan potentes construcciones intelectuales como las de E. Kant, F. Herbart, Hegel, Fichte, C. Marx, F. Nietzsche? ¿Es posible dejar de conocer el origen de la pedagogía social a través de P. Natorp? ¿Es legítimo orillar el significado social y pedagógico del movimiento de las universidades populares promovido por la corriente de la socialdemocracia de Alemania y Austria desde principios del siglo XX? ¿Cómo podría entenderse la pedagogía contemporánea al margen de la Escuela de Frankfurt, de Adorno, de J. Habermas, entre otros? ¿Podríamos hoy reconocer nuestras universidades más prestigiosas sin investigación, sin el estilo que impregna y traslada Alemania a las universidades del siglo XX y posterior?

Si se nos permite una escueta reflexión comparada con otros modelos de influencias europeas sobre nuestra educación, con Francia por ejemplo, observamos desde una lectura y pedagógica

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

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

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

Por razones científicas, temáticas y geográficas, los textos incluidos en esta obra se han distribuido atendiendo a cuatro secciones. La primera acoge trabajos relativos a la pedagogía alemana, en la

medida que alcanza presencia y reconocimiento en autores y expresiones educativas españolas de los dos últimos siglos. La segunda, más breve, asume otras contribuciones del ámbito informal de la educación, o complementarias del sistema educativo. La tercera incluye aportaciones procedentes de varios países de América (Chile, Brasil, Colombia, México, Cuba). La cuarta es específica sobre Portugal, dando cabida a buenos estudios de diferente factura.

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

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

**HERNÁNDEZ SANDOICA, E.; RUIZ CARNICER, M. A. y BALDÓ LA-COMBA, M.:** *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007.*

La óptica o el punto de vista desde el cual un estudiante mira y analiza su universidad son esenciales para el correcto funcionamiento de la misma, dado que en él se generarán una serie de expectativas o, en caso contrario, un conjunto de desilusiones y frustraciones. Si ante los curiosos ojos del alumno se presenta una realidad incómoda, desagradable e incluso ofensiva, se pondrán en marcha mecanismos de oposición en busca del cambio deseado. Y esto es lo que sucedió en la Universidad franquista, especialmente a partir de los años cincuenta, que se encontró con un movimiento estudiantil de descontento, frustración y oposición general al régimen preestablecido. Dicha reacción, no sin graves consecuencias en muchos casos, tuvo mucho que ver en la apertura de la senda hacia la transformación democrática de la universidad.

Los discursos y actuaciones que emplearon los estudiantes como muestra de resistencia sirven como hilo conductor del trabajo desarrollado en la publicación que se presenta. Sus autores, especialistas en el campo de la Historia Contemporánea, reconstruyen el proceso de reacción estudiantil, cuyo objetivo fue la movilización colectiva, desde sus albores (1900-1939) hasta los últimos años de pervivencia del régimen franquista (1974-1975).

El libro reseñado se abre al lector con una excelente introducción en la que se justifica el tema investigado y se enlaza, desde las primeras líneas, el movimiento estudiantil con la amplia historia general del régimen de Franco. Argumentan los autores que «los estudiantes ofrecen en sí mismos un buen marco de análisis para apreciar los cambios habidos en la consistencia y el comportamiento general del franquismo, son una guía para seguir la evolución experimentada por sus apoyos sociales, para explorar la modificación sustancial en las pautas ideológicas y

culturales de una parte importante de las élites en la España contemporánea».

La estructura cronológica de sus capítulos nos conduce por la pujante evolución que experimentó el movimiento estudiantil durante algo más de un siglo, pues comienza haciéndose referencia a episodios tales como la Noche de San Daniel (1865), con reivindicaciones estudiantiles por la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, o la Santa Isabel (1884) y concluye con los últimos episodios que precedieron a la muerte del dictador el 20 de noviembre de 1975.

Siete capítulos constituyen el grueso de la obra, enmarcando periodos claramente diferenciados por las particularidades propias del movimiento estudiantil en cada uno de esos momentos. De este modo iremos recorriendo «El despertar del movimiento estudiantil en España (1900-1939)», «La larga posguerra en la Universidad (1939-1951)», «Años cincuenta: génesis de la movilización universitaria contra Franco», «Los primeros sesenta: consolidación del antifranquismo en la Universidad», «Represión y radicalización del movimiento estudiantil (1965-1969)», «Pluralidad y fragmentación del movimiento estudiantil (1970-1973)» y «Hacia el final del régimen (1974-1975)».

Un epílogo bajo el título «Una escuela de políticos y ciudadanos» reflexiona en torno al carácter cerrado o ya concluido de este movimiento estudiantil, pieza clave de un proceso histórico que forma parte de nuestro pasado más reciente. De manera sucinta se hace referencia a movilizaciones posteriores ya en la etapa democrática, ahora esencialmente de orden académico, promovidas por el descontento con la aprobación de ciertas leyes del sistema educativo español. Tras este apartado, los Apéndices de la obra dan a conocer algunos de los textos que

en aquella época se produjeron para incitar a la movilización: notas informativas aparecidas en *Mundo Obrero*, *Vanguardia* o ya publicadas por importantes referencias bibliográficas que han abordado este tema. Cierra la publicación el apartado de notas y un índice onomástico.

La obra reseñada resulta una magnífica aportación a los estudios sobre el franquismo en general y, especialmente, a la historia de la educación en este campo. Una publicación bien documentada, de agradable, clara y entretenida lectura, con numerosas referencias bibliográficas y de cuidada edición. Todo lo cual hace recomendable sumergirse en esta lectura que nos transporta acertadamente a unos sucesos que resultaron cruciales en el devenir de la historia universitaria española.

Sara González Gómez

***Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, Ediciones de la Universidad de Salamanca, N° 26, 2007.***

Cada año la Revista Historia de la Educación se enriquece con la participación de los departamentos de Teoría e Historia de la Educación de varias Universidades. El número 26 de la citada revista ha contado con la colaboración de las siguientes: Alcalá, Barcelona, Burgos, La Coruña, Complutense (Madrid), Extremadura, Gerona, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Navarra, Oviedo, País Vasco, Palma de Mallorca, Pontificia de Salamanca, Pública de Navarra, Rovira I Virgili, Salamanca, Santiago, Sevilla, UNED, (Madrid), Valencia, Valladolid y Vigo.

La Revista Historia de la Educación nació como fruto de colaboración entre los departamentos universitarios y se ha afirmado como un órgano de comunicación científica de la comunidad que se aglutina en torno a la Sociedad Española de Histo-

ria de la Educación, principalmente, aunque no sólo. También ha ido conectándose a los entornos europeo e iberoamericano.

En esta ocasión el monográfico está dedicado a la «Historia de la Educación de las Mujeres», una historia que va desde la Edad Media hasta finales del franquismo, y, que ha sido presentado por Consuelo Flecha García, quien nos explica, en primer lugar, el sentido de la «Historia y genealogía en la educación de las mujeres».

Josemi Lorenzo Arribas en «La educación en la Europa altomedieval cristiana: nueve reflexiones, con alguna polémica» analiza la educación de la mujer entre los siglos VI y XII, aportando datos e interpretaciones sobre aspectos necesitados de revisión, relativos a cuestiones generales, de planteamiento, como a nombres propios. Todo ello partiendo de una crítica al concepto de qué debe ser considerado *cultura*, qué *educación*, con los planteamientos que en los últimos años ha aportado la teoría crítica feminista aplicada al campo historiográfico.

Cristina Segura Graíso en «La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Modernidad» examina la evolución de las mujeres en la educación, siendo el pensamiento humanista el que favoreció que algunas mujeres de la burguesía y la nobleza recibieran instrucción y aprendieran a leer y a escribir y elaboraran una obra escrita original. A partir del siglo XV comenzó a haber una mayor preocupación por la educación intelectual de las mujeres y aparecieron colegios de niñas en las ciudades y en los conventos.

Rosa M<sup>a</sup> Capel Martínez en «Mujer y educación en el Antiguo Régimen» nos muestra como la Edad Moderna representa el momento en que la enseñanza de las mujeres surge como preocupación y se convierte en un tema de debate que ins-

pira proyectos educativos. La evolución en la educación femenina, entre los siglos XVI y XVIII se analiza a través de la consideración de tres elementos esenciales: el discurso teórico que la informa, los centros docentes en que se desarrolla y los saberes que conforman los programas.

Irene Palacis Lis en «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX» trata de reflejar las convicciones de algunas mujeres representativas de la literatura, la medicina y la educación en la España de la segunda mitad del siglo XIX, acerca de la misión social que correspondía a su sexo, con particular mención al valor de la maternidad y la consecuente educación que había que impartir a las niñas y jóvenes para que cumplieran debidamente el deber que de ellas se esperaba como madres y esposas. Una educación que no excluía la instrucción académica, pero a la que tampoco se daba un especial protagonismo.

Pilar Ballarín Domingo en «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas» analiza desde una perspectiva histórica y educativa, el papel de la escuela en la construcción de las diferencias de género. La asignatura de *Ligeras nociones de higiene doméstica* que estableció la Ley Moyano en 1857 junto con la reorientación que se dio a las labores propias del sexo hacia la utilidad familiar, se consideran en este estudio los instrumentos clave para el alejamiento de las mujeres al mercado laboral y la devaluación de los trabajos que éstas desempeñan.

Simonetta Ulivieri en «I silenzi e le parole delle donne» hace un recorrido por los diferentes modelos educativos que han afectado a las niñas a lo largo de la historia, hasta llegar a lo que ha sucedido en el último siglo. Además reflexiona sobre el significado del objetivo de igual-

dad en los niveles de instrucción de mujeres y hombres que se han reclamado con insistencia, y sobre la realidad que se ha ido generalizando, la de unos centros de enseñanza con una mayoría de mujeres.

M<sup>a</sup> José Rebollo Espinosa y Marina Núñez Gil en «Tradicional, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)» examinan las revistas femeninas como fuente para escribir la Historia de la Educación de las mujeres en ese período histórico, amplio y convulsivo. Las revistas fueron verdaderas escuelas de papel donde aprendieron diferentes formas de ser mujer; y son una ventana privilegiada por la que mirar cómo fueron evolucionando los procesos de construcción de las identidades sobre los que se asientan los propios patrones de feminidad.

Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romero en «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español» estudian algunas de las actuaciones rurales de la Sección Femenina durante el franquismo, y especialmente las funciones de las Instructoras Diplomadas Rurales, cuerpo profesional encargado de difundir y divulgar las enseñanzas agropecuarias. Para ello examinan el tipo de formación que recibieron, la función profesionalizadora que realizaron en los pueblos durante el período del desarrollismo español, y su actuación a través de las Cátedras Ambulantes, Hogares Rurales y Granjas-Escuelas.

Isabel Grana Gil en «Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo» pretende dar una visión de las mujeres que se adentraron en la segunda enseñanza durante el primer franquismo tanto desde el punto de vista del profesorado como del alumnado.

La sección de estudios recoge varios artículos con otras temáticas diferentes

pero todos relacionados con la Historia de la Educación: «Situación escolar de Tenerife en 1816-1818, de acuerdo con el informe Persiva-Villanueva realizado para la Real Audiencia en cumplimiento de Real Orden comunicada por Puig Samper» por José Santos Puerto; «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936) por Andrés Payá Rico; «La formación de los maestros en España: una deuda histórica» por Alejandro Ávila Fernández; «Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen» por José Manuel Malhierro Gutiérrez; y «Parlamento y Universidad en la Transición a la democracia (1975-1982). El Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria: radiografía de un desencuentro» por Juan Carlos Hernández Beltrán.

En la sección de documentación se han presentado los siguientes trabajos: «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación» por Consuelo Flecha García; «Los expedientes de las estudiantes de Bachillerato: una fuente básica para el estudio del alumnado femenino de los institutos. Ourense como ejemplo (1900-1930)» por Carmen Benso Calvo y Rosa M<sup>a</sup> Cid Galante; «El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos». En la sección de bibliografía y prensa Carmen Benso y Teresa González Pérez completan el monográfico con «Bibliografía sobre la historia de la educación de las mujeres en España». Y en la sección de conversaciones podemos conocer a Ángeles Galino Carrillo, la primera persona que obtuvo una Cátedra de Historia de la Educación en España, y la primera mujer en ocupar una cátedra universitaria por oposición libre, en la entrevista realizada por Julio Ruiz Berrio y Consuelo Flecha.

Además, la revista se completa con recensiones, reseñas de tesis doctorales y la producción bibliográfica de *Historia de la Educación (2006-2007)* e informaciones relativas a seminarios, congresos y otros encuentros científicos de gran interés relacionados con la Historia de la Educación.

*Laura Sánchez Blanco*

**INSTITUTO DE ESTUDIOS CATALANES: Pedagogía, política y transformación social (1900-1917). La educación en el contexto de la fundación del Instituto de Estudios Catalanes, Barcelona, Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana, 2008.**

Con motivo del centenario de la fundación de estudios catalanes y desde la directiva del Instituto de Estudios Catalanes (IEC), se desarrolla el libro que ahora tengo entre mis manos, al objeto de homenajear a las personas que con su esfuerzo y constancia hicieron posible la creación del IEC, donde destaca la figura de Prat de la Riba, persona concienciada profundamente con la problemática educativa y considerado el fundador del Instituto, que comienza su andadura a principios del siglo XX.

Este trabajo ha sido posible gracias a la participación de distintas personas interesadas en todo lo relacionado con la educación y sus distintos ámbitos y problemáticas, con su trabajo generoso, ofreciéndonos el estado de cada estudio realizado, desde distintas perspectivas.

Como es lógico, todo trabajo que trate de aportar nuevos datos a cerca de actividades referidas a la educación son acogidas con gran interés, sobre todo cuando se desarrolla de una manera tan cuidada como esta, relativo a lo que ocurría en la escuela catalana, una escuela de carácter tradicional y deficitaria en lo referente a recursos, desde una perspectiva

histórica, y considerando lo que ocurría en el mundo, culturalmente hablando, en aquellos años que forman parte del siglo pasado, consistente en la reacción de la Pedagogía frente al mundo político y social de la época.

Al inicio de este documento nos encontramos con una presentación clarificadora sobre el contenido del mismo, desarrollada por Jordi Monés y Pujol-Busquets. A esta presentación le siguen un total de once epígrafes, caracterizados por una redacción clara y sencilla, que compone el grueso del texto, y que trata dos tipos de educación, la formal y la no formal.

El primer capítulo, se refiere al estudio minucioso a cerca de las escuelas creadas en aquellos años (1900-1917), de carácter emblemático, tanto públicas como privadas, relativo a la realidad de las aulas, del proyecto pedagógico, así como del papel y la didáctica empleada por el maestro.

El segundo estudio, nos habla de la formación del maestro, concretamente de la evolución en la formación, así como determinados formadores de maestros de las escuelas normales de Cataluña, que no han obtenido el prestigio que la autora del mismo considera deberían de haber tenido, y la importancia de las personas vinculados a la Institución Libre de Enseñanza.

Referente a la introducción del catalán en la escuela, el tercer capítulo, plantea la problemática política de la normalización del catalán en el periodo de estudio establecido del año 1900 al 1917.

El cuarto capítulo, nos introduce en el estudio de la figura de Eugenio D'ors, relevante en la vida intelectual de Cataluña con sus aportaciones.

El quinto estudio, da a conocer el papel desempeñado por la Iglesia en la re-

forma pedagógica y en la transformación social.

La problemática obrera, ocupa el sexto estudio, nos ofrece una panorámica de los diferentes sectores del movimiento obrero y sus propuestas educativas, incidiendo sobremanera en el ideario de la Escuela Moderna.

El séptimo trabajo, trata el tema del feminismo y su vinculación con la educación, nos enseña las acciones a favor de la mujer y de su instrucción.

Las influencias de las corrientes internacionales de la Escuela Nueva, nos enseña que en aquellos años se limitaban a poner en práctica lo que desarrollaban los grandes educadores, destacando la influencia francesa, italiana, inglesa y alemana.

Lo relativo a la formación profesional y su importancia, frente a la indiferencia mostrada por la sociedad en general, es de lo que se ocupa el capítulo noveno.

El décimo capítulo, nos ofrece el estudio sobre la infancia desprotegida y los intentos para mediante la educación reinvertirlos.

Se cierra la obra con un capítulo referente a distintas formas de educación no formal, dándose mayor extensión a las colonias escolares, como instrumento educativo esencial.

Ante este documento lo que en esencia podemos decir, es que nos encontramos ante un documento fielmente planificado y desarrollado, un material de cuidada edición e impresión, donde se recoge una buena recopilación de aspectos relativos a la educación, con una magnífica redacción que hace posible su lectura a todo el público interesado en el contenido que aquí se trata.

*Olga Chamorro Bastos*

**MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel:** *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2008.*

Con este sugerente título, los profesores de la Universidad de Valencia Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo Pérez, nos invitan a reflexionar sobre uno de los temas que actualmente en nuestro país está generando una gran controversia: *la formación cívica*. La inclusión en el currículum oficial de la materia *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, tras la promulgación de la Ley de Educación de 2006, ha generado numerosos debates en torno a la idoneidad o no de esta asignatura como instrumento formativo para las nuevas generaciones. Muchos son los que han lanzado las voces de alarma ante el temor de que el currículum se convierta de esta manera en un cauce para la imposición de determinados valores. En los últimos tiempos estamos asistiendo a profundos cambios que se están produciendo en el seno de las sociedades modernas. Estos cambios afectan a todos los niveles en general, y, entre ellos, al educativo en particular. En este sentido, hay quienes afirman que los sistemas educativos están perdiendo empuje, que ya no son lo que eran, han perdido protagonismo, sobre todo desde la aparición del amplio mundo de Internet. Ante esta nueva situación, fruto de lo que supone vivir en un mundo globalizado, la escuela, los sistemas educativos en definitiva, deben de leer en contexto de cambio y adaptarse a las nuevas situaciones, sin que por ello tengan que abandonar su tarea primordial: formar ciudadanos. Y es que la escuela es ante todo social, tiene unas responsabilidades con la sociedad en la cual está inserta, constituyendo un engranaje más dentro de la misma.

Hoy en día, la idea y la práctica de la ciudadanía se encuentra asociada y vinculada a la garantía y el disfrute de los derechos civiles, políticos y sociales. Los diferentes proyectos europeos que impulsan la formación para la ciudadanía en el ámbito escolar inciden fundamentalmente en varios aspectos. Por un lado, se trata de promover y desarrollar una cierta cultura política, encaminada ésta al conocimiento de los principios esenciales de convivencia. En segundo lugar, se encontraría la promoción de modos críticos de pensamiento, valores y actitudes para el correcto ejercicio de derechos y responsabilidades. Finalmente, está el estímulo de la participación activa desde las propias instituciones educativas. Esta obra a lo largo de sus seis capítulos se ocupa de estas cuestiones y otros aspectos desde una interpretación histórico-educativa, reflexionando desde el pasado para de este modo comprender su relevancia en el presente, atendiendo al carácter dinámico y variable del objeto de estudio. El aprendizaje cívico estudiado por los autores, es enfocado como una dimensión de la persistente reflexión y propuesta sobre *el problema y el proyecto de España*. Para ello se pone de manifiesto la manera en la que se ha ido pensando y construyendo el ciudadano de una nación y un Estado modernos, la idea de cambio social, así como la definición de la idea de España como Estado moderno. El principal protagonismo del libro lo adquiere precisamente ese proceso de constitución del ciudadano que venimos describiendo, donde tiene una gran relevancia las virtudes cívicas que debe reunir para conseguir ese estatus de ciudadanía, tales como sus obligaciones civiles, cualidades morales, el aprendizaje de la libertad, sus derechos y obligaciones, etc.

Este componente cívico de la educación se encuentra contextualizado en un complejo entramado de fenómenos que

generan importantes influencias y posibilidades reales de aprendizaje cívico dentro de la construcción humana, cívica y pedagógica que requiere la nueva ciudadanía generada en la Ilustración y que culmina en la Segunda República. Desde el punto de vista pedagógico se muestra la presencia de lo ideológico y lo político en los objetivos y materiales de este aprendizaje, así como las concepciones teóricas y los desarrollos prácticos que se van manteniendo. En este sentido, adquiere una especial significación el estudio y análisis de los catecismos y manuales escolares como instrumentos utilizados para el aprendizaje patriótico, cívico y político, sobre todo durante la primera mitad del siglo XIX, pero también hasta bien entrado el siglo XX. Aunque inicialmente estos materiales tuvieron una intencionalidad de catequesis religiosa, el éxito de su didáctica motivó para que se empleasen también para este otro cometido, con el objeto de capacitar a los jóvenes en la asunción de un código ético elemental para el comportamiento cívico. De este modo, el libro escolar se convierte en un verdadero vehículo de la ideología y los valores que la sociedad quiere perpetuar en las nuevas generaciones. Ya en el tramo central del siglo XVIII, ante el interés público por los objetivos seculares adjudicados a la educación, se asume que ésta debería ser un ramo importante de la política, debiendo ser competencia y atención por parte del Estado. En esta misma línea, debemos destacar el importante papel desempeñado por la prensa como vehículo difusor, propagador y formador de la opinión pública. Títulos tan sugestivos como por ejemplo *Semanario Patriótico*, *El Conciso* o el *Redactor General*, todos ellos publicados en el siglo XIX, ilustran de manera notoria el papel de la prensa como cauce para la difusión de las instrucciones cívicas. Rousseau al resaltar la necesaria cohesión de los vínculos comunitarios, y al desear un proceso

integrador y solidario de los miembros de la comunidad, contribuyó a refundir el antiguo ideal de la ciudadanía. De igual modo, se debe acudir al pensamiento de Pestalozzi para evocar la decidida vocación de reforma moral y cívica que impregna toda su obra.

El extenso camino histórico que vincula la acción educativa con la formación para el ejercicio cívico muestra el complicado recorrido que le va definiendo como derecho, obligación, y recurso imprescindible de realización y construcción personal. En todo este proceso se va revelando el cambio en la vieja expresión *ciudadano* y la presencia en el ámbito demoliberal de un impulso de concepción ciudadana que incorpora un nuevo propósito. Se trata de afirmar una condición más sólida de ciudadano dentro de la recomposición del tejido cívico. Desde una perspectiva más estrictamente histórico-pedagógica, en esta larga evolución histórica, el cambio decisivo consistiría en postular un aprendizaje cívico más sustantivo y generador, ligado al gran valor de la libertad, pero universalizado y que también cuestionara la subordinación social. Hasta entonces la educación cívica no había conseguido demasiado espacio e importancia como disciplina escolar, si bien el currículum, calificado por Goodson como *portador y distribuidor de prioridades sociales*, no podía ser el instrumento para la interiorización de deberes, el espacio de legitimación irreflexiva de los principios legitimadores del sistema político, así como el cauce para la imposición de determinados valores. En definitiva, nos encontramos ante una buena obra, que aborda con seriedad y rigor el análisis y estudio de la construcción cívica del ciudadano moderno, dentro de la propuesta y el problema de España.

Francisco José Rebordinos Hernando

**MORENO CASTILLO, Ricardo:** *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza, Barcelona, Los libros del linco, 2008.*

Han aparecido publicados, durante los últimos años, siempre en editoriales minoritarias, con escaso presupuesto y limitadas posibilidades de publicidad y difusión, ensayos y estudios que evidencian el fracaso de las **últimas tendencias de la pedagogía** y de las leyes que ésta ha alumbrado, directa o indirectamente. Los estilos y las formas y las perspectivas y los temas son variados, al igual que lo son la formación, trayectoria e ideología de sus autores, que los hay de todos los «colores», pero todos coinciden en ese juicio. De ahí que algunos hayan nominado -erróneamente- a este movimiento como antipedagógico. Ricardo Moreno Castillo se incluye entre los docentes e investigadores que, valientemente y en conciencia, por dignidad personal y ajena -la de los alumnos-, le han dado vida.

Ricardo Moreno Castillo es licenciado en Matemáticas y en Filosofía, doctor en esta última y, desde 1975, catedrático de instituto. Actualmente, ejerce en el instituto Gregorio Marañón de Madrid y en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense, como profesor asociado. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, es autor de varios libros, entre los que destacan *Pensamiento matemático en Galicia, 13 matemáticos galegos, Omar Jayyam, poeta y matemático, Fibonacci, el primer matemático Medieval, Plücker y Poncelet, dos modos de entender la geometría* y ha realizado una traducción del *Compendio del arte del cálculo*, de Ibn al-Samh. Y, más recientemente, *Panfleto antipedagógico*, aparecido en 2006, que ha generado gran revuelo entre los profesionales de la enseñanza, por lo «picante» y políticamente incorrecto de las manifestaciones en aquél vertidas.

*De la buena y la mala educación*, la última entrega de Moreno Castillo, es un compendio de artículos, dieciséis en total, de los cuales seis ya habían sido publicados previamente en algún diario de difusión nacional (*El País*) o en publicaciones periódicas, especializadas o no (*Foro de Educación, Comunicació Educativa, Anuario de Andalucía, Reseña Pedagógica*, entre otras), pero la mayoría son inéditos. La extensión de aquéllos varía de unos a otros, oscilando entre las seis y las dieciocho páginas. El estilo es sencillo, directo y vivo, con un lenguaje rico y preciso. Las ideas están bien estructuradas y son ofrecidas cortésmente al lector. El tono, siempre respetuoso, frecuentemente irónico, también mordaz, en ocasiones académico, constantemente inteligente.

Ricardo Moreno Castillo, valiéndose de herramientas casi artesanales, poco precisas, pero igual de potentes o más que los sofisticados métodos de análisis social, como son el sentido común, la razón y las observación y experiencia directas, ha reflexionado, una vez más, sobre la actualidad del sistema estatal de enseñanza español. La tesis básica es que éste, a la vanguardia del esnobismo pedagógico y la experimentación social, falla, y la **pedagogía de hoy**, a vueltas con la razón, extraña al principio de realidad y recubierta de un impenetrable manto de «buenismo» mesiánico –léase *politically correct*–, es la gran culpable. Los temas abordados son variados y de rabiosa actualidad, entre los que destacan el derecho a la educación, las libertades y obligaciones de maestros y alumnos, la educación para la ciudadanía, las relaciones entre la Escuela y los agentes sociales, la igualdad de oportunidades, inclusión e interculturalidad, la autoridad y la violencia –en todas sus formas– en centros y aulas, el fracaso escolar, lo nuevo y lo viejo o de los procesos de innovación y renovación de los medios, los fines y los

contenidos de la enseñanza, la lectura y la necesaria presencia de la Historia de la Ciencia en los currículos oficiales.

Además de por lo dicho, *De la buena y la mala educación* destaca por los elementos materiales, por su edición, ligera, con buen papel y en un formato de 135 mm. de ancho por 210 mm. de alto, que permite llevarlo encima allá donde se vaya, con blancos generosos, tipografía elegante y cuerpo suficiente como para no empeñar la vista, prácticamente exento de erratas y errores tipográficos.

Todo lo cual, la inteligencia, la agudeza de pensamiento, el conocimiento, lo sugerente de los temas y los elementos materiales, hacen *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza* un ensayo de imprescindible lectura para profesionales de la enseñanza, padres y otros agentes de la educación: Es una llamada de atención sobre lo fraudulento de la actualidad del sistema estatal de enseñanza español, una valiente y provocadora invitación a la reflexión, una decidida apuesta por la libertad, la justicia y otra educación, pública y de calidad, más razonable, libre y justa, orientada por el sentido común, limitada por el principio de realidad, extraña a clientelas y repartos políticos, respetuosa con las inteligencias, los intereses y las necesidades reales de profesores y alumnos, que premie el mérito, el esfuerzo y la capacidad y que al tiempo sea generosa en oportunidades y solidaria en los esfuerzos, que fomente el gusto por la *buena educación*, el saber, la verdad y las cosas bien hechas, con disciplina y rigor, que dignifique la propia existencia y amplíe los horizontes del Universo.

Para terminar, una advertencia al lector, la misma que el filósofo Leszek Kolakowski hizo en el proemio de su libro *Por qué tengo razón en todo*: Las reflexiones de Ricardo Moreno Castillo versan sobre

«cuestiones no tanto trascendentales como terrenales, pero importantes. (...) ponen de manifiesto la ambigüedad de los asuntos y de los actos del hombre (de los pedagogos), la precariedad de sus elecciones y la vaguedad de sus juicios (...) (y) en tela de juicio la validez o solidez de las clasificaciones y los esquemas que nos enseñan en la escuela (Facultad) y que, a la larga, resultan improcedentes o frenan la comprensión de las cosas (...). Son incompatibles con un pensamiento fundamentalista, es decir -en una de las acepciones del término-, con la bendita fe del creyente en que no pisa un terreno resbaladizo, inestable o pantanoso, sino una superficie segura donde lanzar con fervor consignas y condenas».

*José Luis Hernández Huerta*

**PUNSET, Eduardo: *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*, Madrid, Aguilar-Santillana Ediciones Generales, 2007 (quinta edición).**

La complejidad del funcionamiento del cerebro humano es una evidencia. Probablemente, tanto para los doctos como para los ajenos a este campo, adentrarse en los procesos de la mente, conocer el entramado que late bajo todas nuestras acciones y aprender algo más sobre el órgano que nos mueve resulta, cuanto menos, atractivo y apasionante. Desde numerosos enfoques, muy diversas perspectivas y empañado, casi siempre, de ciertas ideologías, a lo largo de la historia unos y otros han intentado acercarse al cerebro y a la denominada esencia del ser humano: el alma. Los avances acaecidos en los últimos años ofrecen nuevas respuestas a la inmensidad de interrogantes que plantea el cerebro.

Eduardo Punset, escritor y divulgador científico, nos acerca con esta publicación, desde la perspectiva de la

neurociencia, a reflexiones y explicaciones de relevantes investigadores que dedican su trabajo a descifrar el entramado cerebral. ¿Cómo funciona nuestro cerebro cuando tomamos decisiones, cuando nos emocionamos, cuando hablamos, cuando nos enfrentamos a situaciones límite, cuando aprendemos...? Un sin fin de interrogantes que de una manera razonada quedan descritos en este libro.

La publicación está dividida en dos grandes partes; La primera, «Perdidos en el laberinto», comienza realizando un recorrido histórico por las distintas concepciones que se han ido dando en torno al alma, el cerebro y la mente. Continúa abordando el funcionamiento del cerebro, la interrelación entre lo consciente y lo inconsciente o los mecanismos que el cerebro pone en marcha para nuestra propia supervivencia.

La segunda parte, «Secretos del laberinto», nos conduce a través del mundo de las emociones, las sensaciones, las conductas violentas, la imaginación y la creatividad, entre otros asuntos. Los estudios y reflexiones de científicos, psicólogos y otros especialistas muestran la actividad del cerebro, órgano en constante evolución, afirmando que el mismo cambia y se moldea con la experiencia a lo largo de la vida. Conceptos como la educación emocional o la educación permanente adquieren relevancia, señalándose que es necesario establecer un debate científico y pedagógico para conducirlos y organizarlos de la manera más eficiente.

Cierra la publicación un capítulo que aborda la cuestión de la felicidad o infelicidad del ser humano; con unas elocuentes palabras concluimos nuestra lectura: «Encontramos la felicidad en el camino que recorreremos mientras la buscamos, en cada paso que nos aproxima hacia ella y no tanto al alcanzar el destino. En el apro-

vechamiento de cada instante de felicidad que los avatares de nuestra experiencia nos permitan. Así pues, observe con perspectiva y cierta distancia los acontecimientos y no olvide disfrutar de las pequeñas cosas».

La obra reseñada nos sumerge en una lectura agradable, divertida y ciertamente fascinante. Con una redacción muy sencilla y correcta consigue llegar a cualquier tipo de lector, apoyando cada una de las explicaciones dadas en ilustrativos ejemplos que facilitan la comprensión. La perspectiva desde la que se aborda el oscuro mundo de la mente humana ha despertado desde la primera edición de esta obra partidarios y acérrimos detractores, al reducir prácticamente toda la vida del ser humano a lo fisiológico. Evidentemente, las creencias en reencarnaciones, en almas que sobreviven a la muerte y demás convicciones ideológicas quedan desmontadas. Consideramos, sin embargo, recomendable la lectura de esta obra independientemente de principios ideológicos personales, dado que abre los ojos a realidades para muchos desconocidas y pone sobre la mesa cuestiones científicas estudiadas con gran rigor y fiabilidad.

*Sara González Gómez*

## Hurt

I hurt myself today  
to see if I still feel  
I focus on the pain  
the only thing that's real  
the needle tears a hole  
the old familiar sting  
try to kill it all away  
but I remember everything  
what have I become?  
my sweetest friend  
everyone I know  
goes away in the end  
and you could have it all  
my empire of dirt

I will let you down  
I will make you hurt

I wear this crown of thorns  
upon my liar's chair  
full of broken thoughts  
I cannot repair  
beneath the stains of time  
the feelings disappear  
you are someone else  
I am still right here

what have I become?  
my sweetest friend  
everyone I know  
goes away in the end  
and you could have it all  
my empire of dirt

I will let you down  
I will make you hurt

if I could start again  
a million miles away  
I would keep myself  
I would find a way

*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.

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.

Así pues, *Foro de Educación* es un cauce de expresión y de comunicación 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.

## 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: [jlhhuerta@mac.com](mailto:jlhhuerta@mac.com)
5. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente *Times New Roman*, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado 16 puntos (automático) y páginas numeradas.
6. Las referencias bibliográficas y las citas deberán seguir la fórmula elegida por el autor, pero siempre la misma, y, en cualquier caso, deberán figurar los siguientes datos: para *publicaciones no periódicas*, nombre y apellidos del autor, título de la publicación, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas citadas; para *publicaciones periódicas*, nombre y apellidos del autor, título del artículo, nombre de la revista o publicación, número o volumen, año de publicación y páginas referidas; y para *capítulos de libro, actas de congresos y publicaciones similares*, nombre y apellidos del autor, título del capítulo o trabajo citado, autor del libro o semejantes, título de la monografía, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas referidas.
7. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, teléfono, dirección de correo electrónico, lugar y puesto de trabajo.
8. 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», normalmente del comité científico de la revista. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de cinco meses. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. La dirección se reserva el derecho de publicación.
9. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
10. *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.

Globalia Artes Gráficas

Severo Ochoa, 9 • 37184 • VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

Tel. 923 204 397 - Fax: 923 259 064 - 923 204 321

e-mail: [globalia.ag@iponet.es](mailto:globalia.ag@iponet.es) / [globalia.ag@telefonica.net](mailto:globalia.ag@telefonica.net) [www.globalia-artesgraficas.com](http://www.globalia-artesgraficas.com)

SU PASIÓN,  
NUESTRO REGALO



Joven Camerata de la  
Fundación Caja Duero

Caja Duero

*¿Qué pasa cuando un río se cruza en tu vida?*