

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



Nº 2 - 2015

La transmisión
de sentimientos y emociones.
Subjetividad y socialización



HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Director

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

Secretario / Secretary

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

María José Martínez Ruiz-Funes, *Universidad de Murcia*

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México* (México)

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México* (México)

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET*, (Argentina)

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación* (Uruguay)

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam* (Holanda/Netherlands)

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires* (Argentina)

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin* (Alemania/Germany)

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation* (Francia/France)

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino* (Italia/Italy)

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela* (España/Spain)

Rubén Cucuzza, *Universidad Nacional de Luján* (Argentina)

Peter Cunningham, *University of Cambridge* (Reino Unido/United Kingdom)

Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen* (Holanda/Netherlands)
 Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica/Belgium)
 Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV*,
 México (Argentina)
 Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE* (España/Spain)
 María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla* (España/Spain)
 Pilar Gonzalbo Aizpuru, *El Colegio de México* (México)
 Joyce Goodman, *University of Winchester* (Reino Unido/United Kingdom)
 Ivor Goodson, *University of Brighton* (Reino Unido/United Kingdom)
 Ian Grosvenor, *University of Birmingham* (Reino Unido/United Kingdom)
 Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais*, Tours (Francia/France)
 Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional*, Bogotá (Colombia)
 Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia/France)
 Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España/Spain)
 Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis* (México)
 Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto* (Portugal)
 Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
 Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona* (España/Spain)
 Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
 (México)
 Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València* (España/Spain)
 Gary McCulloch, *Institute of Education* (Reino Unido/United Kingdom)
 Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil/
 Brazil)
 Jordi Monés i Pujol Busquets, *Universitat Autònoma de Barcelona*, (España/
 Spain)
 Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay* (Uruguay)
 Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (Brasil/Brazil)
 António Nóvoa, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
 Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
 Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
 William Reese, *University of Wisconsin*, (Estados Unidos/United States)
 Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto
 Politécnico Nacional* (México)
 Kate Rousmaniere, *Miami University* (Estados Unidos/United States)
 Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá (Colombia)
 Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
 Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
 Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon* (Francia/France)
 Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile* (Chile)
 Frank Simon, *Universiteit Gent* (Bélgica/Belgium)
 Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears* (España/Spain)
 Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo* (España/Spain)

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
(España/Spain)

Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado*, Santiago (Chile)

Daniel Tröhler, *University of Luxembourg* (Luxemburgo/Luxembourg)

Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga* (España/Spain)

Diana Vidal, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización.* Coordinada por: MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ, KIRA MAHAMUD ANGULO Y HELOÍSA HELENA PIMENTA ROCHA

MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ (UNED), KIRA MAHAMUD ANGULO (UNED) y HELOÍSA HELENA PIMENTA ROCHA (Universidade Estadual de Campinas): <i>Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación</i>	7
ALICIA VILLAR EZCURRA (Universidad Pontificia de Comillas): <i>Bondad, compasión y virtud: Claves de las propuestas educativas de Rousseau</i>	45
MARÍA GARCÍA ALONSO (UNED): <i>Días de emoción intensa. Sobre el entusiasmo y sus propietarios</i>	73
MARÍA LÓPEZ GARCÍA (Universidad de Buenos Aires): «Aprendan el vosotros para hablar con los españoles en su idioma»: la identificación lingüística en Argentina como tensión entre el orgullo y la minusvaloración	97
ANA BADANELLI RUBIO (UNED) y Kira Mahamud Angulo (UNED): <i>Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)</i>	125
EMILIO CASTILLEJO CAMBRA (UNED – Pamplona): <i>La gestión del miedo por la Iglesia católica española en los manuales de religión: cambios y continuidades que implica el Concilio Vaticano II</i>	161
STEPHANIE OLSEN (Max Planck Institute for Human Development, Berlin): «Happy Home» and «Happy Land»: informal emotional education in British Bands of Hope, 1880-1914	195
FEDERICO G. SERRANO LÓPEZ (Universidad Tecnológica de Bolívar): <i>Madres e hijos enamorados. La sublimación de la relación maternal en los libros de lectura españoles y colombianos en la primera mitad del siglo XX</i>	219
PABLO TORO BLANCO (Universidad Alberto Hurtado): <i>El Niño Chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar (1933-1967)</i>	239

HELOÍSA HELENA PIMENTA ROCHA (Universidade Estadual de Campinas): <i>Persuasão e terror: a linguagem da higiene em manuais escolares brasileiros</i> (São Paulo, 1920-1950)	261
---	-----

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

EGLÉ BECCHI (Università di Pavia): <i>Autobiografie e culture dell'infanzia</i>	293
DORENA CAROLI (Università di Macerata): <i>L'insegnamento della storia antica e medievale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto</i>	321

RESEÑAS

• STUART WALTON, <i>Humanidad. Una historia de las emociones.</i> Por Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid)	353
• FRANS DE WAAL, <i>La Edad de la Empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria.</i> Por Cecilia Milito Barone (UNED)	365
• MARTHA NUSSBAUM, <i>Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?</i> Por Virginia Guichot Reina (Universidad de Sevilla)	375
• JOAQUIM PINTASSILGO (coord.) <i>Laicidade, religiões e educação na Europa do sul no século XX</i> Por Paula Borges Santos (Universidade Nova de Lisboa)	383
• FRANCISCO PÉREZ GUTIÉRREZ, <i>Adiós a las almas.</i> Por Raimundo Cuesta (Fedicaria. Salamanca)	391
• JORDI GRACIA, <i>José Ortega y Gasset.</i> Por Raimundo Cuesta (Fedicaria. Salamanca)	397
• UTE FREVERT, PASCAL EITLER, STEPHANIE OLSEN <i>et al.</i> , <i>Learning How to Feel. Children's Literature and Emotional Socialization, 1870-1970.</i> Por Karen Vallgård (University of Copenhagen)	409

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2014-15	413
---	-----

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

*Emotions and Sentiments in the Process of Political Socialization:
a Study from the History of Education*

Miguel Somoza Rodríguez*, Kira Mahamud Angulo**
y Heloísa Helena Pimenta Rocha***

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

El estudio de las emociones y los sentimientos se ha convertido en uno de los campos de investigación de mayor desarrollo en las últimas décadas,¹ con la particularidad añadida de que es un campo necesariamente multidisciplinar: desde la neurobiología, la psicología y la sociología² hasta las concepciones éticas y filosóficas sobre la justicia y el bien común, pasando, por supuesto, por todas las consecuencias y desarrollos que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos.

¹ Un estudio exhaustivo de la historia de las emociones en Alemania y España es el «Dossier: Historia de las Emociones» de la revista *Cuadernos de Historia Contemporánea* 36 (2014).

² También se podría mencionar la contribución de la antropología en la década de los setenta gracias a los trabajos de —por ejemplo— Jean L. Briggs. Ver Jan Plamper, *The History of Emotions. An Introduction* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 90-117.

* UNED. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. msomoza@edu.uned.es

** UNED. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. kmahamud@edu.uned.es

*** Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Rua Aglair Buratto Villas Boas, 425, 2/52, Vila Bella, Campinas (SP), Brasil, CEP 13087-725. heloisah@unicamp.br

En la cultura llamada occidental, el papel de las emociones y los sentimientos ha sido, como mínimo, ambiguo. Por un lado, las emociones fueron consideradas, predominantemente, bajo un prisma negativo, como opuestas o, por lo menos, enfrentadas y en conflicto, con la capacidad de emitir juicios racionales fundamentados. En muchas áreas de la actividad humana las emociones fueron casi prácticamente despojadas de cualquier atributo que las relacionara con las capacidades de conocer, analizar, evaluar y decidir atendiendo a criterios de objetividad, sistematicidad, coherencia lógica y pertinencia, es decir, alejadas de las funciones mentales e intelectuales más elevadas. Cuando no eran sentimentalizadas, eran demonizadas o neutralizadas.³ Por el contrario, las emociones fueron más bien entendidas como compulsiones biológicas que lastraban la conducta y el comportamiento auténticamente civilizados, ya fuera como penosos resabios del pasado evolutivo, ya como imperfecciones y precariedades del mundo material frente a un mundo espiritual idealizado. En cualquier caso y durante mucho tiempo, frente a las emociones solo cabía dominarlas, constreñirlas o, al menos, apaciguarlas todo lo posible. Durkheim es uno de los defensores de este racionalismo manifestando su preocupación por la interferencia del sentimiento en el pensamiento y en el estudio del hecho social, y por tanto, por la evidencia de una presencia emocional (en forma de pasión) en las inclinaciones políticas, religiosas y morales.

Lo que hace particularmente difícil esta liberación en la sociología es que el sentimiento reclama a menudo su parte. En efecto, nos apasionamos por nuestras creencias políticas y religiosas, por nuestras prácticas morales, mucho más que por las cosas del mundo físico; después, este carácter pasional se comunica a la manera en que concebimos y nos explicamos las primeras.⁴

Por otro lado, aunque quizás en un plano menos enfático y manifiesto, emociones y sentimientos no dejaron de tener sus defensores, y, por supuesto, nunca dejaron de tener un papel activo, destacado y primordial en la evolución política y cultural de la humanidad. En la historia del pensamiento occidental, numerosos autores hoy considerados clásicos se ocuparon

³ Mabel Berezin, «Secure States: towards a political sociology of emotions», en *Emotions and Sociology*, ed. Jack Barbalet (London: Basil, Blackwell, 2002), 35.

⁴ Émile Durkheim, *Las reglas del método sociológico* (México: Fondo de Cultura Económico, 1997, [1.ª ed. 1894]), 73-74.

del estudio de las emociones, designadas con diferentes nombres según las épocas: apetitos, humores, pasiones.

Platón, que inauguró la postura dualista cuerpo-mente, fue contestado por Aristóteles, quien pensaba, por el contrario, que el cuerpo y la mente formaban una unidad. En el siglo XVII salieron a la luz las obras de conspicias figuras de la filosofía y la ciencia: René Descartes (*Les passions de l'âme*) retomó la dualidad cuerpo-alma; Baruch Spinoza reaccionó contra la teoría cartesiana y afirmó que cuerpo y alma están unidos. Inauguró, por su parte, la corriente de pensamiento que atribuyó valor cognoscitivo a las emociones, a las que conceptualizó como «pensamientos confusos». Otros filósofos relevantes que trataron sobre las emociones fueron Blaise Pascal (*Discours sur les passions de l'amour*), Leibniz y John Locke, quien dedicó el capítulo XX de *An Essay Concerning Human Understanding* a los modos de placer y dolor, estableciendo que «amamos, deseamos, nos regocijamos y tenemos esperanza, solo respecto del Placer» mientras que «odiamos, tememos y nos afligimos solo respecto del Dolor fundamentalmente».⁵

En el siglo XVIII David Hume clasificó las pasiones en directas e indirectas: las primeras serían sencillas sensaciones de placer o dolor que surgen de la apreciación del mal o del bien, en tanto que las segundas procederían de los mismos principios pero en conjunción con otras cualidades.⁶ El primer grupo incluiría el deseo, la aversión, la aflicción, la alegría, la esperanza, el miedo, la desesperación y la seguridad mientras que las indirectas comprenderían el orgullo, la humildad, la ambición, la vanidad, el amor, el odio, la envidia, la pena, la malicia y la generosidad. También en ese siglo, Adam Smith publicó *The Theory of Moral Sentiments*.

En el siglo XIX nos encontramos con la publicación en 1803 de la obra *Pedagogía*, de Kant, en la que se distingue entre los vicios y las virtudes. Los primeros pueden ser de maldad: envidia, ingratitud y alegría por el mal aje-

⁵ John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (Oxford: Oxford University Press, 1990, [1690]), 232. El original dice así: «we love, desire, rejoice, and hope, only in respect of Pleasure» mientras que «we hate, fear, and grieve only in respect of Pain ultimately».

⁶ En la segunda parte (Book II) del *A Treatise of Human Nature*, dedicado a las pasiones: orgullo y humildad; amor y odio, voluntad y pasiones directas. Hemos consultado la segunda edición revisada por P. H. Nidditch de la anteriormente editada por L. A. Selby-Bigge: David Hume, *A Treatise of Human Nature* (Oxford: Oxford University Press, 1990, 7.^a reimpresión de la 2.^a edición de 1978, [1.^a edición 1888]), 275-454. La cita original dice así: «By direct passions I understand such as arise immediately from good or evil, from pain or pleasure. By indirect such as proceed from the same principles, but by the conjunction of other qualities», 276-277.

no; de bajeza: injusticia, infidelidad y desorden; o de pusilanimidad: dureza, mezquindad y pereza. Las segundas se agrupan en aquellas de mérito (generosidad, «vencimiento de sí mismo, tanto en la venganza como en el bienestar y en la codicia», la caridad y el dominio de sí mismo); de deber (honradez, decencia y carácter pacífico) o de inocencia (probidad, modestia y sobriedad).⁷ En 1872 salía a la luz la obra de Charles Darwin *The Expression of the Emotions in Man and Animal*, donde hacía referencia a un conjunto de expresiones emocionales existentes en todos los mamíferos, incluidos los humanos, clasificándolas en «depresoras» (el llanto, la cólera y el asombro) y «estimulantes» (la risa y el contacto, que evoluciona en el ser humano hacia la ternura y el amor). Otras grandes figuras de este siglo, ya a caballo sobre el siglo XX, fueron William James, quien publicó en 1884 su famoso ensayo *What is an emotion*, y John Dewey, con su *The Theory of Emotion*, aparecida en 1894, en la que cuestionaba las concepciones de Darwin y de James.

En el siglo XX, Sigmund Freud fue otra de las grandes figuras que se ocupó de las emociones y los sentimientos. Su preocupación principal no fue explicar qué eran las emociones ni su origen (a las que designó como «instintos» o «pulsiones») sino analizar cómo afectaban a la personalidad y al equilibrio psíquico. Una de sus principales aportaciones fue la teoría de la represión, según la cual las emociones reprimidas regresan como patologías. Otra aportación freudiana de utilidad para el estudio del uso sociopolítico de las emociones es el concepto de narcisismo, que fue aplicado ya al estudio del patriotismo o del «orgullo nacional» («narcisismo colectivo»), o también a la caracterización de la cultura contemporánea: la posmodernidad sería la expresión acabada del narcisismo en tanto que «cultura del yo», exaltación del individualismo y de la subjetividad.⁸

LOS PUNTOS DE INFLEXIÓN A FINALES DEL SIGLO XX

Desde finales del siglo XX y durante la primera década del presente, el estatus epistemológico de las emociones ha sufrido un vuelco gracias a los avances en varias ciencias que convergen en su objeto de estudio y fusionan

⁷ Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 1983), 85. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Es obligado aclarar que el libro es la publicación de los apuntes de Friedrich Theodor Rink, alumno de Kant —quien autorizó su publicación— en sus clases de «Pedagogía». Ver Guillermo Bustamante-Zamudio, «Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?», *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 5 (10), (2012): 157.

⁸ Christopher Lasch, *La cultura del narcisismo* (Barcelona: A. Bello, 2000).

sus contribuciones y hallazgos. La psicología, la sociología y la neurociencia permiten extender y exportar sus hallazgos, conceptos teóricos y categorías de análisis generando nuevo conocimiento en sus campos y en otros como la educación, la política, la ética y la filosofía, terrenos en los que las emociones si bien no habían estado ausentes sí estaban en segundo plano, ya fuera en su faceta de elementos constitutivos y organizadores de la *psique* humana, o como objeto legítimo del conocimiento científico, debido, sobre todo en este último aspecto, al paradigma racionalista dominante.

Dos momentos clave de esta tendencia, que afectan a la educación de forma casi directa, provienen de la psicología: el despegue y punto de inflexión en la investigación psicológica sobre emociones y sentimientos está en la publicación de las *Multiple Intelligences* de Howard Gardner en 1985. Diez años después de la publicación de la obra de Gardner, salió a la luz *Emotional Intelligence*⁹ (1996), del psicólogo estadounidense Daniel Goleman (quien luego publicó otros libros sobre inteligencia social y ecológica).¹⁰ Éste último reconoce que reconstruye la «inteligencia emocional» partiendo de los conceptos de Gardner sobre las inteligencias «intrapersonal» (conocimiento y gestión de los aspectos emocionales internos de uno mismo) e «interpersonal» (capacidad de reconocer estados de ánimos de otros, empatía). La idea central de Goleman es que la «inteligencia emocional» se compone de cuatro pilares: conciencia de uno mismo (*self-awareness*), gestión de nuestras emociones (*managing our emotions*), empatía (*empathy*) y habilidades sociales (*social skills*).

La sociología de las emociones contribuyó también a una nueva conceptualización de los fenómenos como categorías de análisis de hechos, estructuras y dinámicas sociales. Los nuevos enfoques de la macro y micro política fueron liderados por los sociólogos Jack Barbalet¹¹ y Thomas Scheff. El primero argumentó que emociones como la vergüenza, el miedo, la venganza y el resentimiento son cruciales para comprender muchos

⁹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ* (Londres: Bloomsbury Publishing Plc, 1996).

¹⁰ *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships* (New York: Bantam Dell, 2006) y *Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything* (New York: Broadway Books, 2009).

¹¹ Como autor, *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998 y 2001) y como editor, *Emotions and Sociology* (Oxford: Blackwell Publishing, 2002 [Sociological Review Monograph Series]).

procesos sociales y que, por tanto, los conceptos o categorías de emociones pueden ser aplicados en el desarrollo de explicaciones y teorías sociológicas. El sociólogo defiende la existencia de dos tipos de sentido o significado, que aunque convergentes, son también diferentes: el formal y el afectivo. Ambos son necesarios para que la vida social sea posible.

El significado, entendido en términos del orden de referencias, puede referirse tanto a la inteligibilidad y el compromiso. El significado formal explica las relaciones dentro de un todo, lo que hace algo inteligible, mientras que lo que podría llamarse significado afectivo se refiere a la involucración que una persona tiene con un objeto o acontecimiento, es decir, la forma en que les importa.¹²

La propuesta conduce a pensar que el significado o sentido de los objetos, cosas, eventos, personas, etc., no es una propiedad intrínseca de tales objetos, cosas, eventos y personas, sino de las relaciones que se establecen con ellos.¹³ Cuando el significado afectivo falla, se padece el sentimiento del aburrimiento. En definitiva, la presencia y el contenido emocional del significado de la vida social está fuera de toda duda. La clave está en *qué* significado afectivo otorgamos a los diversos y múltiples componentes de nuestras vidas. Aprendemos a odiar y amar, a sentir orgullo y vergüenza, miedo y valor, a sentirnos felices o desdichados dentro de nuestro contexto socio-educativo. El aprendizaje e incorporación de dichos sentimientos hacia determinadas personas, situaciones u objetos guía nuestros pensamientos y nuestras acciones. Se comprende así que exista un mundo emocional, que los objetos, conceptos y fenómenos adquieran y posean un significado emocional: patria, religión, maternidad, guerra, familia, nación, constituyen una serie de elementos cargados de emociones intensas, llenas de significado y valor.

El sociólogo americano Thomas Scheff, profesor emérito de sociología en la Universidad de California, publicó en 1990 *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*, estableciendo que los valores son creencias con carga emocional, que las emociones son una fuerza poderosa en la estructura

¹² Jack Barbalet, «Boredom and social meaning», *British Journal of Sociology* 50 (4), (1999): 632. La cita en el original dice así: «Meaning, understood in terms of the ordering of references, can relate to both intelligibility and involvement. Formal meaning explicates relationships within a whole, thus making something intelligible, whereas what might be called affective meaning relates to what involvement a person has with an object or event, that is, how it matters to them».

¹³ Barbalet, «Boredom and social meaning», 631.

y el cambio de las sociedades. Argumenta que la vergüenza, que abarca toda una amplia gama de emociones, es la emoción social más importante, la emoción social por excelencia, la emoción clave para entender la vida social y las relaciones sociales.¹⁴ Junto a la vergüenza, el orgullo, su opuesto, constituyen las dos emociones básicas que rigen la balanza de la vida social.

Barbalet afirma que el interés de la sociología por la emociones renace con una obra clásica de la sociología en Estados Unidos, *Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science* (1975),¹⁵ de Randall Collins, quien sugirió que muchos de los conceptos de la teoría sociológica clásica, como «solidaridad», «valores», «conflictos», «legitimidad» y «estatus», hacen referencia implícita a procesos emocionales y que, por tanto, un enfoque más directo sobre las emociones mejoraría nuestra comprensión del mundo social. La propuesta teórica más importante de este autor es discutir y cuestionar la idea de que la emoción sea principalmente una consecuencia de procesos culturales y cognitivos, en lugar de procesos socio-estructurales y relacionales. Duda de la exclusiva construcción social de la emoción y apunta hacia una construcción socio-estructural de la misma.

Entre los estudiosos españoles actuales que se aproximaron a estos temas con enfoques renovados a finales del siglo pasado se pueden citar a varios científicos de diversas disciplinas, hecho que constata el interés suscitado en España desde distintos campos de investigación. El antropólogo José Antonio Jáuregui publicó en 1990 *El ordenador cerebral* con el siguiente subtítulo: «Un análisis del cerebro como un ordenador que indica y ordena al individuo qué debe hacer para que funcione su cuerpo y su sociedad mediante el disparo de mecanismos emocionales». La publicación del libro en su versión inglesa llevó por título *The Emotional Computer* (1995).¹⁶ José Antonio Marina también escribe sobre emociones y sentimientos desde los años noventa.¹⁷

¹⁴ Thomas Scheff, «Shame and the Social Bond: A Sociological Theory», *Sociological Theory* 18 (1), (2000) y Thomas Scheff y Suzanne M. Retzinger, «Shame as the Master Emotion of Everyday Life», *Journal of Mundane Behavior* 1 (3), (2000).

¹⁵ Este clásico de la sociología ha sido revisado y actualizado por el editor Stephen K. Sanderson, *Conflict Sociology. A Sociological Classic Update*, by Randall Collins (Boulder: Paradigm Publishers, Series: Studies in Comparative Social Science, 2010).

¹⁶ *El ordenador cerebral* (Barcelona: Labor, 1990); *The Emotional Computer* (Oxford: Blackwell Publishers, 1995).

¹⁷ *El Laberinto Sentimental* (Barcelona: Anagrama, 1996) y *Diccionario de los Sentimientos* (Barcelona: Anagrama, 1999).

DISTINCIÓN ENTRE EMOCIÓN Y SENTIMIENTO

La consolidación de la investigación multidisciplinar ha tenido lugar en el siglo XXI. La neurociencia abrió una puerta a la divulgación científica con *El error de Descartes* (1994), del neurobiólogo de origen portugués Antonio Damasio, estableciendo la distinción entre los términos que hasta entonces —y aún ahora— se venían empleando de manera equivalente e intercambiable: emociones y sentimientos.

Según Damasio, las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente exterior que rodea al organismo y para que respondan en consecuencia y de manera adaptativa: «el aparato de las emociones evalúa de forma natural, y el aparato de la mente consciente coevalúa racionalmente».¹⁸ Es necesario ratificar, por tanto, que emociones y sentimientos no son términos equivalentes. Mientras las primeras ocurren en el escenario del cuerpo (aumento de la tensión sanguínea y del ritmo cardíaco; subida del umbral de dolor; dilatación de los vasos capilares, etc.) los segundos se manifiestan sobre todo en la mente y serían ellos, precisamente, quienes la habrían fundado, a través del condicionamiento de procesos intelectuales fundamentales como la atención, la memoria y la toma de decisiones. Si las emociones son cambios en el estado del cuerpo como reacciones a los cambios del medio ambiente, natural o social, los sentimientos serían la conciencia de la experiencia de esos cambios. Traducirían el estado de la vida biológica al lenguaje de la mente y del intelecto. El paso de la emoción al sentimiento es automático y de ahí su frecuente (aunque erróneo) uso como sinónimos.

Las emociones formarían parte de los mecanismos básicos de regulación de la vida en tanto son repertorios o protocolos de reacciones automáticas que promueven la supervivencia de un organismo. Este dispositivo permitió a los organismos simples responder de forma efectiva pero no creativa a las variaciones del medio en el que desenvuelven su vida, partiendo de las conductas básicas de aceptar o rechazar, acercar o alejar elementos del medio natural según fuesen positivos o negativos para los procesos vitales. El aumento de complejidad de las formas de vida introdujo un segundo dispositivo regulatorio: los sentimientos, es decir, la interposición de una

¹⁸ Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (Barcelona: Crítica, 2005), 67.

alerta mental entre los estímulos buenos o malos del medio, con la cual la respuesta automática resultaba mediada por una segunda instancia que también evaluaba y regulaba a la primera, vinculando los sentimientos con la reflexión y el pensamiento.

En líneas generales, Damasio viene a decir que las zonas en las que está dividido el cerebro están separadas anatómicamente pero no funcionalmente: son interdependientes. Las emociones son cambios en el estado del cuerpo, controlado por el sistema cerebral, que responden a estímulos relevantes («objeto emocionalmente competente»,¹⁹ empleando su terminología). Los sentimientos son la conciencia de esos cambios, la percepción, idea o pensamiento de un cambio o de un estado particular del cuerpo. Son pensamientos específicos, no cualesquiera, que representan el cuerpo en un proceso reactivo. Emociones y sentimientos desempeñan un papel decisivo en el comportamiento social. Las respuestas emocionales pueden, por lo tanto, ser moduladas, y es aquí donde se muestra la estrecha conexión entre emociones, sentimientos y procesos socializadores, en tanto que uno de los objetivos fundamentales del desarrollo educativo es interponer un paso evaluativo no automático entre los objetos o circunstancias causales y las respuestas emocionales para adecuarlas a los requerimientos de una cultura determinada.²⁰

En España, varios autores contribuyeron al desarrollo de la investigación desde sus diversos campos de estudio. José Antonio Marina ofreció otros libros sobre el tema.²¹ Carlos Castilla del Pino, desde la psiquiatría, publicó en el año 2000 su *Teoría de los sentimientos* (que no de las emociones), re-examinando a los clásicos, analizando emociones concretas y ciertas patologías, criticando a Antonio Damasio (por no haber entendido a Descartes y atribuirle un dualismo de naturaleza, en lugar de un dualismo formal o funcional), profundizando en la expresión verbal del mundo afectivo de las personas, estableciendo la existencia de una gramática cognitiva y otra gramática afectiva, y proponiendo su explicación sobre el odio y su teoría de los metasentimientos. Los metasentimientos aluden a la concien-

¹⁹ Damasio, *En busca de Spinoza*, 106.

²⁰ Damasio, *En busca de Spinoza*.

²¹ *Anatomía del miedo: Un tratado sobre la valentía* (Madrid: Anagrama, 2006); *La educación del talento* (2010); *Los secretos de la motivación* (Barcelona: Ariel, 2011) y *El cerebro infantil: la gran oportunidad* (Barcelona: Ariel, 2011).

cia de la doble vida de todo ser humano, la íntima y personal, por un lado, y la pública y social, por otro. Los niños van aprendiendo sobre la existencia y el manejo de esa doble vida o de ese doble «yo» que poseen.

Otras relevantes figuras españolas dedicadas al estudio de las emociones, desde diferentes perspectivas académicas, son Ignacio Morgado,²² catedrático de Psicobiología, y Victoria Camps, catedrática de Filosofía Moral y Política, quienes trabajan en la Universidad Autónoma de Barcelona. En *El gobierno de las emociones*, Camps analiza cual es el lugar de las emociones en la ética, partiendo de la hipótesis de que no hay razón práctica sin sentimientos, pues no basta conocer el bien: hay que desearlo para poder practicarlo. «El deseo y el desprecio, el gusto y el disgusto son tan esenciales para la formación de la personalidad moral como lo es la destreza en el razonamiento».²³ Adela Cortina, catedrática de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Valencia, por otra parte, escribió *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*,²⁴ donde se pregunta sobre el papel que cumple el cerebro y sus circuitos neuronales en la configuración ética y moral de las personas y como estas configuraciones influyen, a su vez, en el campo de la política y en la estructuración y regulación de la sociedad, asignándole a la educación, y a la educación cívica en particular, una función principal en la aceptación de la dignidad universal del ser humano y de sus inviolables derechos.²⁵

LAS EMOCIONES EN LA LITERATURA Y EL ARTE

Una manifestación de la atracción que las emociones suscitan puede ser encontrada en las esferas artísticas, ya literarias, audiovisuales o gráficas. En estos campos de la creatividad humana las emociones y los sentimientos no solo están legitimados para expresarse extensamente, sino que son uno de los principales objetos de interés de sus variadas formas expresivas. En el

²² *Emociones e Inteligencia Social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón* (Barcelona, Ariel, 2007) y *Cómo percibimos el mundo. Una exploración de la mente y los sentidos* (Barcelona: Ariel, 2012).

²³ Victoria Camps, *El gobierno de las emociones* (Barcelona: Herder, 2011).

²⁴ Adela Cortina, *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral* (Madrid: Tecnos, 2011).

²⁵ Para una información más detallada sobre los avances en la investigación sobre emociones y sentimientos en relación a la ética, la política y la sociología ver: Kira Mahamud, «Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación», *Avances en supervisión educativa*, 16 (2012). Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=446&Itemid=72 (consultado el 17/09/2015).

caso español (y luego con profunda influencia sobre otros países), el género de la novela moderna se funda sobre la «locura», el desarreglo emocional y el análisis psicológico en profundidad de un —en apariencia— ordinario y anodino personaje, pero cabalmente representativo de la compleja naturaleza emocional humana. Prácticamente lo mismo se podría decir de casi cualquier gran obra literaria de los últimos siglos.

Un ejemplo diferente lo hallamos en la novela de George Orwell, *1984*. El autor destaca la relevancia de las emociones y de los sentimientos en la sociedad a través de instituciones como el Ministerio del Amor y de rituales como los «dos minutos de odio». El primero es, además y a pesar de la existencia de la «policía del pensamiento», el ministerio encargado de mantener la ley y el orden, y la institución más temida. El acto de los «dos minutos de odio» frente al programa televisivo posee similitudes con cualquier evento colectivo conmemorativo o liturgia, con la diferencia de tener el propósito de hacer experimentar y manifestar otros sentimientos, en este caso, el odio al enemigo. A través del protagonista, Orwell describe al detalle la experiencia de los dos minutos de odio como un rito colectivo de *abducción emocional*.

Lo horrible de los Dos Minutos de Odio no era el que cada uno tuviera que desempeñar allí un papel sino, al contrario, que era absolutamente imposible evitar la participación porque era uno arrastrado irremisiblemente. A los treinta segundos no hacía falta fingir. Un éxtasis de miedo y venganza, un deseo de matar, de torturar, de aplastar rostros con un martillo, parecían recorrer a todos los presentes como una corriente eléctrica convirtiéndole a uno, incluso contra su voluntad, en un loco gesticulador y vociferante. Y sin embargo, la rabia que se sentía era una emoción abstracta e indirecta que podía aplicarse a uno u otro objeto como la llama de una lámpara de soldadura autógena.²⁶

La ficción especulativa de Orwell no se aleja demasiado de ciertas realidades. Su perspicaz, aunque pesimista, análisis de la posible evolución política de las sociedades incluye las emociones y los sentimientos como elementos que desempeñan un papel esencial en los procesos y estructuras sociales.

²⁶ George Orwell. *1984*. Segunda Edición Electrónica de 2014. <http://www.lanuevaeditorialvirtual.blogspot.com.ar/> (consultado el 17/09/2015).

La poesía, por su parte, adoptando los versos de Wordsworth, «es el rebotar espontáneo de emociones poderosas; tiene su origen en la emoción recogida en tranquilidad».²⁷ Esta afirmación del poeta nos sirve para traer a colación tres cuestiones. La primera apunta hacia lo que venimos diciendo sobre la expresión de emociones en la creación artística, la segunda matiza el hecho de tratarse de emociones y sentimientos libres y auténticos que brotan del interior del individuo, distanciándose de aquellos impuestos desde *arriba*, recomendados, sugeridos por la sociedad o la educación. Éstos últimos son los que predominantemente estudiamos en este monográfico pues la Historia de la Educación nos enseña que las emociones y los sentimientos considerados adecuados en cada momento histórico y necesarios para el funcionamiento de la sociedad en dicho momento, son los que se inculcan, proyectan, transmiten, enseñan, recomiendan o imponen. La tercera tiene en cuenta el uso didáctico y educativo que tienen las artes, para transmitir conocimiento y emoción.²⁸

El vehículo de expresión de la literatura y la poesía es la palabra, el lenguaje y dentro del mismo, el instrumento fundamental es la metáfora como vía de expresión y creación de emociones y sentimientos. La metáfora puede tener varios usos: político (al servicio de ideologías),²⁹

²⁷ William Wordsworth, Preface to *Lyrical Ballads*, 1801, 26. <http://www.bartleby.com/39/36.html> (consultado el 17/09/2015). La cita original dice así: «Poetry is the spontaneous overflow of powerful feelings; It takes its origin from emotion recollected in tranquility». Cristina Flores Moreno explica esta «teoría» de la siguiente manera: «la poesía surge a partir de la explosión de sentimientos producidos ante la recreación tranquila de recuerdos de emociones pasadas». Ver Cristina Flores Moreno, «“Solo recuerdo la emoción de las cosas”: ecos de la poética de William Wordsworth en Antonio Machado», *Odisea*, 14 (2013): 73.

²⁸ Ver Carole Cox, «Literary Education: education of the emotions or indoctrination», *Westminster Studies in Education* 9 (1), (1986): 67-74.

²⁹ Los modelos de pensamiento enmarcan los temas y asuntos que se están tratando, reducen la materia a determinados elementos constituyentes, edifican fronteras y bloquean o impiden que se tengan en cuenta otros elementos o características. Dirigen y concentran la atención hacia elementos previamente seleccionados. Las metáforas son, en definitiva, aliadas de la ideología y necesarias para su propagación. Lakoff y Johnson expresan esta idea de otra manera, afirmando que las ideologías políticas están enmarcadas en términos metafóricos. Ver George Lakoff y Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (Chicago: University of Chicago Press, 1980), 236. No es casualidad que durante el nazismo, según narra el filólogo Victor Klemperer, se recurriera a la metáfora técnica, a través de la cual las personas eran comparadas con motores y máquinas. La tendencia a la mecanización y automatización de la vida era un hecho y ello, lamenta el autor, revelaba una mentalidad desespiritualizada. Ver Victor Klemperer. *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo* (Barcelona: Editorial Minúscula, 2001), 217-230. Cyrulnik también aborda esta cuestión en una sección titulada «Los fabricantes de vergüenza y su camuflaje lingüístico» en Boris Cyrulnik, *Morirse de vergüenza. El miedo a la mirada del otro* (Barcelona: Debate, 2011), 158-160.

didáctico³⁰ y creativo/liberalizador. Escolano nos dice en su último libro *La España cubista de Luis Bello* que

el lenguaje era para el cronista de *El Sol* no sólo un instrumento de comunicación sino un medio de hacer política, y de hacer pedagogía, muy especialmente en aquellos años en los que la libertad de expresión estaba constreñida por la censura dictatorial. Mediante la metáfora, al igual que con el aguafuerte literario y otros gestos semióticos, incluidos los del lenguaje gráfico y plástico, se podía abrir paso la libertad acorralada. Ella, la metáfora, era una fuente de creatividad intelectual y un recurso para el análisis más sincero y moral de los problemas de España.³¹

La literatura contemporánea de ciencia ficción y el cine también ofrecen un curioso testimonio de la ambigüedad cultural respecto a emociones y sentimientos. En muchas de sus obras los ordenadores o los robots humanoides provistos de portentosa inteligencia digital (mecánica, después de todo) alcanzan su máxima expresión de desarrollo (más allá de la inmensa memoria y de la potencia de procesamiento) cuando son capaces de tener sentimientos: se hacen «humanos» (o más que humanos) al alcanzar la capacidad de experimentar emociones. En la novela de Arthur C. Clarke y luego en la película de Stanley Kubric, *2001: Odisea del espacio* (1968), el ordenador Hal 9000 llega a pensar por sí mismo, y siente miedo. La capacidad de experimentar emociones, empatía en primer lugar, juega un papel central en la también extraordinaria *Blade Runner* (1982), con sus avanzados androides Nexus-6, en la que el contraste entre el «replicante» androide Roy Batty y el detective Rick Degard, señala la paradoja de quien, a pesar de

³⁰ Hung Ng y Bradac argumentan que las metáforas son modelos de pensamiento sobre objetos sociales y físicos que sirven para comunicar grupos complejos de atributos en forma abreviada que puedan ser rápidamente comprendidos. Ver Sik Hung Ng y James J. Bradac, *Power in language. Verbal Communication and Social Influence* (London: Sage Publications, 1993), 138. Hugh G. y Rebecca Oshlag también han comprobado que las metáforas son útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, pueden servir al profesor y al alumno. Ver Hugh G. Petrie y Rebecca S. Oshlag, «Metaphor and Learning», en *Metaphor and Thought*, ed. Andrew Ortony (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), 579-609. Esto se explica porque el lenguaje figurativo y los tropos constituyen estrategias lingüísticas que también reflejan esquemas poéticos para conceptualizar la experiencia humana y el mundo exterior guiando nuestros sentimientos, acciones y reacciones ante el mismo. Ver Raymond W. J. R. Gibbs, «Process and products in making sense of tropes», en *Metaphor and Thought*, ed. Andrew Ortony (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), 269.

³¹ Agustín Escolano Benito, *La España cubista de Luis Bello. Visiones desde la escuela* (Valladolid, Madrid: Universidad de Valladolid, UNED, 2014), 17.

su naturaleza emocional humana, actúa sin conciencia ni compasión ejecutando («retirando») androides. *Yo, Robot* (2004), dirigida por Alex Proyas, también indaga sobre la posibilidad de construir robots que sueñen, tengan sentimientos y se rebelen contra sus creadores. Más adelante, en el año 2008 pudimos disfrutar de *WALL-E*, dirigida por Andrew Stanton. Uno de los robots instalados en el abandonado planeta Tierra continua su labor de limpieza, aunque coleccionando de forma selectiva y emotiva objetos que encuentra durante su jornada, incluida una planta que cuida. Se enamora de la robot EVA cuando la conoce explorando el planeta en busca de señales de vida. Los productores son los mismos que han estrenado recientemente *Del revés* (*Inside Out*) (2015). Esta última película de animación trata directamente el tema de las emociones creando personajes para cada una de las cinco emociones básicas que aparecen y que *trabajan* en equipo dentro del cerebro de la protagonista de la historia: alegría, tristeza, miedo, ira y asco. Las emociones personificadas son las encargadas de ir dirigiendo sus pasos y decisiones, así como de ordenar su recuerdos y almacenarlos en la memoria a largo plazo asociada a ellas.

Estas obras cinematográficas parecen proyectar la íntima perplejidad y la firme sospecha de que las emociones son, por un lado, elementos fundadores de la naturaleza humana en tanto no es posible la autoconciencia sin ellas y, por el otro, el estadio más alto esperable de la perfección tecnológica; en definitiva, que las emociones son inteligencia. Aunque punto de partida en un caso y objetivo final en el otro, estas obras parecen decirnos que el aparato emocional, del que los humanos venimos dotados naturalmente y al que hemos denostado durante mucho tiempo, sería la última frontera de la inteligencia tecnológica. Antropocentrismo, sin duda, pero también expresión de lo que consideramos irrenunciable en el concepto de «humanidad».

La religión, el deporte y el *marketing* son, por otra parte, ámbitos donde la expresión pública y social de las emociones no solo es considerada una acción o conducta legítima sino que, además, se fomenta y se promueve. Las dos últimas emplean además la publicidad como instrumento de promoción.

LAS EMOCIONES EN LA POLÍTICA

En el ámbito de la política ocurren cosas más complejas (la propaganda, por ejemplo) y las emociones han entrado a formar parte de los estudios de

la sociología política³² y de la ciencia política para comprender el comportamiento político,³³ como demuestra la investigación de George E. Marcus.³⁴ En la cultura política de la Modernidad se considera, por una parte, que la «decisión racional» es la mayor virtud deseable, es decir, la capacidad del ciudadano (y del dirigente) para tomar decisiones de manera objetiva, racional, fría, distanciada, desapasionada. Y esta virtud política tenía en los varones su depositario y arquetipo principal. Los conceptos de «personalidad racional» y de «personalidad emotiva» no fueron solo figuras retóricas sino construcciones culturales y políticas que otorgaban o denegaban derechos y atribuciones. Las mujeres fueron equiparadas durante décadas a los niños, a los dementes, a los irresponsables, a los incapacitados, por su —se decía— marcado temperamento emotivo que nublaba la razón. Pero también los varones obreros y trabajadores manuales, los pobres y marginados en general, fueron incluidos en esta categoría: la masa, el vulgo, la turba, la muchedumbre irracional.

Sobre todo tras la insurrección popular de París en 1871 (la Comuna de París), el conservadurismo político organizó un discurso teórico y académico sustentado en las entonces recientes teorías psicológicas del hipnotismo y la sugestión mental, que otorgaba la racionalidad al individuo y la pulsión emotiva, irracional y destructiva, a lo grupal y colectivo. Tal como propone Ernesto Laclau en *La razón populista*,³⁵ la idea de la irracionalidad de las masas es desarrollada por Hippolyte Taine en *Los orígenes de la Francia contemporánea* (5 volúmenes, publicados entre 1875 y 1893), asimilando éstas a una invasión de bárbaros mediante la violencia y el terror, y comparando su comportamiento con formas inferiores de vida: «en toda insurrección importante hallamos los mismos actores malignos y vagabundos, enemigos

³² Los estudios de Berezin tienen gran relevancia para la educación y la socialización política pues manejan los conceptos de Estado seguro (*secure state*) y comunidad de sentimiento (*community of feeling*). Ver Berezin, «Secure States: towards a political sociology of emotions».

³³ Eric Groenendyk, «Current Emotion Research in Political Science: How Emotions Help Democracy Overcome its Collective Action Problem», *Emotion Review* 3 (4), (2011): 455-463.

³⁴ George E. Marcus, W. Russell Neuman y Michael MacKuen, *Affective Intelligence and Political Judgment* (Chicago: University of Chicago Press, 2000); George E. Marcus, *The Sentimental Citizen: Emotion in Democratic Politics* (University Park: Penn State University Press, 2000); George E. Marcus, «Emotions in Politics», *Annual Review of Political Science* 3 (1), (2000): 221-50; George E. Marcus, «The Psychology of Emotion and Politics», en *Oxford Handbook of Political Psychology*, eds. Leonie Huddy, David Sears y Robert Jervis (Oxford: Oxford University Press, 2003): 182-221; W. Russell Neuman et al., *The Affect Effect: Dynamics of Emotion in Political Thinking and Behavior* (Chicago: University of Chicago Press, 2007).

³⁵ Ernesto Laclau, *La razón populista* (Buenos Aires: FCE, 2005).

de la ley, salvajes, merodeadores desesperados, quienes, como lobos, rondan allí donde olfatean una presa».³⁶ El peligro de esta infección era mayor en las clases populares que en las aristocracias, y las mujeres y los niños eran más propensas a ella que los hombres, ideas que dominaban el imaginario social de la época y con las cuales se equiparaba, por definición, el comportamiento de las multitudes con la conducta patológica.

Poco después Gustave Le Bon publicaba *Psicología de las masas* (1896), libro que reforzaba la idea de que el comportamiento de las masas formaba parte del campo de lo patológico y que ello constituía un rasgo permanente de las sociedades modernas:

Las ideas, sentimientos, emociones y creencias poseen en las masas un poder contagioso tan intenso como el de los microbios [...] en el caso de los hombres reunidos en multitud, todas las emociones se contagian rápidamente, lo cual explica lo repentino del pánico. Los desórdenes mentales, como la locura, son también contagiosos.³⁷

También insistía en la inferioridad congénita de la capacidad de pensar de las masas: «El razonamiento inferior de las multitudes [...] una cadena de argumentación lógica es totalmente incomprensible para las multitudes, y por este motivo se puede decir que no razonan o que razonan erróneamente, y que no son influidas por el razonamiento».³⁸

A pesar de esta adjudicación arbitraria de razón y emociones, de virtudes y vicios, a las élites y a las multitudes respectivamente, tanto los dirigentes fascistas,³⁹ aquellos otros con aspiraciones autoritarias o totalitarias,⁴⁰ como los aristocráticos y liberales de los Estados europeos y americanos no

³⁶ Citado por Laclau, *La razón populista*, 49. La obra de Taine se puede consultar en <http://www.gutenberg.org/files/2578/2578-h/2578-h.htm> (consultado el 17/09/2015).

³⁷ Gustave Le Bon, *Psicología de las masas*. Disponible en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/lebon/indice.html (consultado el 17/09/2015).

³⁸ Le Bon, *Psicología de las masas*.

³⁹ Simonetta Falasca Zamponi, «Ecstatic Crowds, Addicted Dictators, Intoxicating Politics: Reflections on Rausch and Fascist Italy», Serie Working Papers, UCLA Center for European and Eurasian Studies, UCLA International Institute, 2004. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/67w279nj> (consultado el 17/09/2015).

⁴⁰ Malte Rolf matiza las diversas formas de expresión emocional del *entusiasmo* de las masas en la Unión Soviética y la Alemania nazi. Ver Malte Rolf, «Expression of Enthusiasm and Emotional Coding in Dictatorship - The Stalinist Soviet Union», Serie Working Papers, UCLA Center for European and Eurasian Studies, UCLA International Institute, 2004. Disponible en <http://eprints.cdlib.org/uc/item/6qh736hj> (consultado el 17/09/2015).

dejaron de utilizar de modo intencional las emociones y los sentimientos para la creación de «comunidades imaginadas» (las naciones y los Estados nacionales), generando al mismo tiempo las doctrinas de legitimación necesarias (el nacionalismo y el patriotismo, entre otras). Refinando el argumento y atendiendo a que la existencia de grupos, asociaciones, públicos, es constitutiva de cualquier sociedad y de cualquier organización política, los pensadores decimonónicos hicieron la distinción entre «comunidades de odio» y «comunidades de amor».⁴¹ Como es sabido, los sistemas escolares, el currículum y los libros de texto desempeñaron un papel central en estos procesos de difusión de ideologías, de construcción de comunidades políticas más o menos contingentes, y de los Estados nacionales.

Como ejemplos de recepción, adaptación y reelaboración de estas ideas en otros países podemos mencionar a José María Ramos Mejía en Argentina (*Las multitudes argentinas*, 1899) y José Ortega y Gasset en España (*La rebelión de las masas*, 1929). Este último afirmaba que

en una buena ordenación de las cosas públicas, la masa es lo que no actúa por sí misma. Tal es su misión. Ha venido al mundo para ser dirigida, influida representada, organizada [...] pero no ha venido al mundo para hacer todo eso por sí. Necesita referir su vida a la instancia superior, constituida por las minorías excelentes [...] Pretender la masa actuar por sí misma es, pues, rebelarse contra su propio destino, y como eso es lo que hace ahora, hablo yo de la rebelión de las masas.⁴²

Por su parte, el argentino Ramos Mejía (1849-1914), médico, psiquiatra, académico, político y Presidente del Consejo Nacional de Educación entre otros cargos, escribió que

constituyen los principales núcleos de la multitud: los sensitivos, los neuróticos, los individuos cuyos nervios sólo necesitan que la sensación les roce apenas la superficie, para vibrar en un prolongado gemido de dolor o en la vigorosa impulsividad, que es la característica de todas las muchedumbres. Por eso éstas son impresionables y veleidosas como las mujeres apasionadas, puro inconsciente; fogosas, pero llenas de luz fugaz; amantes ante todo de la sensación violenta, del color vivo, de la música ruidosa, del hombre bello y de

⁴¹ Gabriel Tarde, *La opinión y la multitud* (Madrid: Taurus, 1986, [1901]).

⁴² José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas* (Madrid: Espasa-Calpe, 1993, [1929]), 161-162.

las grandes estaturas; porque la multitud es sensual, arrebatada y llena de lujuria para el placer de los sentidos. No raciocina, siente. Es poco inteligente, razona mal, pero imagina mucho y deforme.⁴³

También los movimientos sociales de los años sesenta despertaron suspicacias y críticas por parte de algunos estudiosos,⁴⁴ puesto que

Hasta bien entrado el siglo XX, las multitudes y sus dinámicas se concibieron como el corazón de los movimientos de protesta. Se asumió que las muchedumbres creaban, a través de la sugestión y el contagio, una especie de sentimientos y mentalidad de grupo psicológicamente «primitivos», compartidos por todos los participantes y fuera de su rango normal de sensibilidad.⁴⁵

El desprecio de las élites hacia los sectores sociales subordinados no es sino una forma literariamente elaborada de expresar, con mayor o menor énfasis, el odio de clase, y podemos encontrarla hasta nuestros días en manifestaciones habituales de las ideologías y formaciones políticas conservadoras, y no solo conservadoras. Owen Jones muestra como los *tories* británicos y los laboristas de la tercera vía coincidieron y coinciden, en sus discursos, en menospreciar y culpabilizar a los trabajadores británicos blancos y pobres (la «subclase», a los que denigran con el mote de origen romaní «*chavs*») de su propia situación, hasta el punto de haberse naturalizado en la prensa, el *marketing* y en los discursos políticos británicos la imagen de gamberros antisociales, que viven en casas de protección oficial, son incultos y proclives al embarazo adolescente, y se aprovechan maliciosamente de la seguridad social. Así aparecen en una nota del *Daily Mail* que el autor reproduce:

Mirad a vuestro alrededor, en el autobús y ahora cada vez más en la calle. Encontraréis grupos cada vez más numerosos de tatuados, ruidosos y malhablados proletas seguidos de mugrientos mocosos, que son incapaces de responder o incluso reconocer la cortesía más

⁴³ José María Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas* (Buenos Aires: Edit. de Belgrano, 1977), 33-34.

⁴⁴ Jeff Goodwin, James M. Jasper y Francesca Polletta, «Introduction: Why Emotions Matter», en *Passionate Politics. Emotions and Social Movements*, eds. Jeff Goodwin, James M. Jasper y Francesca Polletta (Chicago, London: Chicago University Press, 2001), 3.

⁴⁵ Goodwin, Jasper y Polletta, «Introduction: Why Emotions Matter», 2. La cita en el original dice así: «Well into the twentieth century, crowds and their dynamics were conceived as the heart of protest movements. Crowds were assumed to create, through suggestion and contagion, a kind of psychologically “primitive” group mind and group feelings, shared by all participants and outside their normal range of sensibilities».

básica [...] No tienen valores ni moral y son tan cortos que no pueden redimirse. Es mejor evitarlos.⁴⁶

Años después de los escritos mencionados anteriormente la emoción política se sitúa otra vez en un lugar destacado del escenario institucional y mediático europeo. Ante situaciones crecientes de desigualdad y exclusión, y ante la apatía y la resignación instaladas en buena parte de las ciudadanías, Stéphane Hessel (*¡Indignaos!*, 2010),⁴⁷ excombatiente de la resistencia francesa, prisionero en campos de concentración, embajador de Francia ante la ONU y uno de los redactores de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, hizo una llamada a la acción colectiva y democrática en nombre de una emoción razonada y razonable: la indignación cívica.

La prensa española de este año 2015 se hace eco de la creciente indignación social⁴⁸ ante los acontecimientos bochornosos de una corrupción económica⁴⁹ que señala con el dedo a la codicia, el orgullo, la indiferencia y el menosprecio hacia los débiles y necesitados; que advierte de la decadencia política marcada por la ausencia de ética y el exceso de soberbia, y de la incapacidad de los líderes nacionales e internacionales para poner fin a situaciones de injusticia ante la crisis de refugiados.⁵⁰ La política parece emplear nuevas estrategias más emocionales para captar votantes. A juicio del periodista Enric González, «resulta preocupante» que hayamos «decidido, parece, que la política es emoción y sentimiento», donde

la ira, el desprecio hacia el adversario, la hipersensibilidad (¿han notado que cada vez circulan más *noticias* acerca de los *ofendidos* que se sienten tales o cuales?), la incapacidad para el diálogo, son, además de la falsedad, los rasgos que definen el debate político, si es que se le puede llamar debate.⁵¹

⁴⁶ Owen Jones, *Chavs. La demonización de la clase obrera* (Madrid: Capitan Swing, 2013), 20.

⁴⁷ Stéphane Hessel, *Indignez-vous!* (Montpellier: Indigène éditions, 2010, [la edición española es de 2011]).

⁴⁸ Miguel Ángel Criado, «El 15-M se alimentó de las emociones en Twitter». http://elpais.com/elpais/2015/05/15/ciencia/1431702091_568838.html (consultado el 17/09/2015).

⁴⁹ Lucía Méndez, «Rato-PP: la culpa y la vergüenza». <http://www.elmundo.es/espana/2015/08/17/55d0cd01e2704e03148b4579.html> (consultado el 17/09/2015).

⁵⁰ Sami Naïr y Javier de Lucas, «La vergüenza del Mediterráneo†». http://elpais.com/elpais/2015/04/23/opinion/1429793751_390683.html (consultado el 17/09/2015), y Ruth Ferrero Turrión, «¡Vergüenza!». <http://www.elmundo.es/internacional/2015/08/22/55d75810268e3ee578b4595.html> (consultado el 17/09/2015).

⁵¹ Enric Gonzalez, «Emoción». <http://www.elmundo.es/opinion/2015/07/25/55b27b74268e3ee17c8b45b3.html> (consultado el 17/09/2015).

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS SOCIALES

Existe cierto acuerdo entre los científicos en aceptar la clasificación de las emociones en básicas o innatas (la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y la repugnancia) y secundarias, también llamadas cognoscitivas superiores o emociones sociales (amor, culpa, vergüenza, orgullo, odio, envidia, celos, simpatía, empatía, gratitud, indignación, desprecio, etc.).

En *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), Charles Darwin postuló la existencia de (además de otras) seis emociones básicas identificables a través del cambio en los rasgos faciales que provocaban. Estas reacciones serían innatas y comunes a todos los seres humanos, e independientes de las singularidades culturales y temporales, tal como expone Stuart Walton en *Humanidad. Una historia de las emociones*, libro reseñado en esta misma revista. En la década de los sesenta, el psicólogo norteamericano Paul Ekman confirmó los estudios de Darwin a través de varias pruebas de reconocimiento facial mutuo de las emociones básicas entre diferentes culturas y poblaciones humanas (a pesar de que el propósito inicial de Ekman era demostrar precisamente lo contrario, imbuido de las teorías culturalistas predominantes en las ciencias sociales de la época). Por supuesto puede haber pequeñas diferencias culturales en la expresión de las emociones: una cultura puede enfatizar o debilitar las formas públicas de la expresión emocional en general o de alguna emoción básica en particular, sin que se vea afectado el núcleo esencial de las conductas corporales o rasgos faciales implicados en tal emoción. Comparando reacciones ante los mismos estímulos entre grupos de norteamericanos y japoneses (siendo éstos más circunspectos), el propio Ekman descubrió que la expresión inicial de ambos era similar pero que los japoneses la suavizaban en un lapso de décimas de segundo (imperceptible a simple vista) como consecuencia del ajuste cultural.

Para los propósitos de esta presentación es necesario destacar la importancia de las emociones sociales, aquellas que surgen en situaciones interpersonales y provocan acciones o modulan comportamientos con fuertes consecuencias sociales. Las emociones y los sentimientos juegan un papel decisivo en el comportamiento social. Los estudios de Antonio Damasio han demostrado que las personas que sufrieron lesiones en las zonas cerebrales que regulan determinadas clases de emociones y sentimientos ven gravemente perturbada su vida social porque pierden la capacidad de percibir e

interpretar los contextos interpersonales al mismo tiempo que ven afectada negativamente la capacidad para tomar decisiones, aunque sean nimias. Carecen del sentido de lo que es socialmente apropiado, pero no porque no sean capaces de razonamientos correctos: pueden resolver problemas lógicos, hablan normalmente, pueden obtener una puntuación elevada en los test de cociente intelectual. Sus facultades cognitivas y su intelecto siguen intactos pero el problema radica en el defecto en los procesos de emoción y sentimiento, dado que éstos desempeñan un papel central en la toma de decisiones, que requiere, a su vez, de la memoria (la memoria emocional permite traer a la conciencia recuerdos asociados con experiencias similares) y de la atención consciente y sostenida.

La vergüenza, la culpa, el orgullo o la simpatía son algunas de las emociones sociales más comunes, y cada una de ellas conlleva un conjunto de rasgos fisiológicos, mentales y conductuales más o menos específico. La vergüenza, por ejemplo, «ese sentimiento tóxico, este absceso en el alma»,⁵² es consecuencia de una evaluación negativa del yo cuando no se alcanzan ciertos niveles o metas y expresa el conflicto entre el yo y el ideal del yo a través de la disconformidad respecto de nosotros mismos. Provoca confusión mental, torpeza para hablar, interrupción de la acción, se encoge el cuerpo como si quisiera desaparecer o disolverse, se dilatan los vasos capilares y se enrojece la cara, haciendo evidente para los demás el estado de desagrado y debilidad en que nos encontramos. Su base se compone de miedo, tristeza y tendencias sumisas. El orgullo, por el contrario, surge de una evaluación positiva de una acción o capacidad propia. El pecho se expande, el cuerpo se yergue firme, el paso y el gesto se hacen estables y seguros; nos sentimos alegres y llenos de satisfacción, los procesos vitales fluyen con intensidad. Su base es la alegría.

Las emociones sociales son emociones complejas que exigen un cierto y previo desarrollo cognitivo, pues es condición para su manifestación haber desarrollado al menos una noción del yo propio separado de los otros yoes y de los demás objetos. Este tipo de emociones coinciden en un rasgo fundamental: implican una valoración del propio yo, ya sea positiva o negativa, expresan un juicio de valor acerca del estado del yo en el contexto de las interacciones sociales con otros sujetos considerando múltiples aspectos, como los beneficios o perjuicios obtenidos en la interacción; la percep-

⁵² Boris Cyrulnik, *Morirse de vergüenza*, 19.

ción del juicio de valor que muestran los demás acerca de nosotros, como consideración, respeto, desprecio o envidia; un juicio de valor acerca de la pertinencia de nuestras conductas en situaciones específicas (de jerarquía, de protocolo, de clase social, de conocimientos, etc.), una evaluación de nuestras capacidades o limitaciones para ofrecer respuestas adecuadas a las demandas percibidas, etc.

No todas las emociones requieren la misma actividad o procesamiento cognitivo. El ejemplo que nos ofrecen Jeff Goodwin, James M. Jasper y Francesca Polletta resulta irónico y riguroso: no se requiere el mismo nivel de procesamiento cognitivo para temer una sombra que nos acecha que para temer a las políticas de la Organización Mundial del Comercio porque «ciertas emociones dependen de nuestra comprensión de los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor, incluso cuando esa comprensión es inmediata e intuitiva mas que procesada de forma elaborada».⁵³ Smith de hecho propone no conceptualizar la estereotipización, el prejuicio y la discriminación como creencias y actitudes, sino como apreciaciones, emociones y acciones de tendencia emocional basadas en la percepción de la identidad social del individuo.⁵⁴

Si emociones y sentimientos juegan un papel central en la identidad y el comportamiento social, y siendo el comportamiento ético parte del social, tienen que ser comprendidos como parte fundamental en la propia configuración del mismo. Si las emociones son juicios de valor, tal como sostiene Marta Nussbaum, no pueden dejarse de lado a la hora de dar cuenta de los juicios y principios valorativos sino, por el contrario, «tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas»,⁵⁵ sin que por ello haya que concedérseles una confianza privilegiada o considerarlas inmunes a la

⁵³ Goodwin, Jasper y Polletta, «Introduction: Why Emotions Matter», 13. La cita en el original dice así: «certain emotions depend on our understanding of events around us, even when that understanding is immediate and intuitive rather than elaborately processed».

⁵⁴ Eliot R. Smith, «Social Identity and Social Emotions: Toward New Conceptualizations of Prejudice», en D. M. Mackie y D. L. Hamilton, eds. *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (San Diego C. A.: Academic Press), 297.

⁵⁵ Marta C. Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (Barcelona: Paidós, 2008), 22.

crítica racional. Por esta razón, en la creación de principios, instituciones y sociedades democráticas el tipo y la calidad de las emociones políticas o públicas juegan un papel de primera importancia, cuestión que constituye el tema central de la reciente obra de Marta Nussbaum *Emociones políticas*. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?, cuya reseña también se incluye en este número.

Aquí hay que recordar el fuerte vínculo existente entre ética y educación por cuanto toda educación (o socialización) transmite o inculca valoraciones éticas propias de la tradición cultural a la que se pertenece, pero la escuela de una sociedad democrática debe ofrecer, además, un escenario de diálogo, debate y reflexión crítica acerca de esas valoraciones, propiciando el conocimiento de tradiciones y valoraciones diferentes, ya históricas, ya actuales, y ampliando el radio de ejercicio de sentimientos como la compasión, la empatía, la generosidad, la gratitud, el reconocimiento social mutuo desde los círculos íntimos, familiares y similares —donde se suelen manifestar con facilidad—, hacia grupos cada vez más alejados y diferentes —donde se suelen manifestar con creciente dificultad—.

EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Un caso particular de socialización es la socialización política, que se refiere a los procesos por medio de los cuales los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios principios, normas, valores, modelos de comportamiento, directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos. La socialización política puede adquirir formas diversas y se puede distinguir entre socialización política primaria o secundaria, explícita o implícita, directa o indirecta, latente o manifiesta. Para los procesos de escolarización tiene particular importancia la llamada «socialización política secundaria» y manifiesta, que alude a fases más tardías de la misma y que suele realizarse en instituciones, como el sistema escolar, que expresa orientaciones políticas a través del currículum y los libros de texto.⁵⁶

Otro concepto que nos interesa destacar es el de «socialización política indirecta» o latente, que se da cuando existen razones fundamentadas para considerar que tales contenidos indirectos constituyen una premisa

⁵⁶ Miguel Somoza Rodríguez y Cecilia Pittelli, «Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado», *Historia Caribe* 15 (2009): 11-31.

o un componente para la posterior formación de orientaciones políticas, como por ejemplo, el aprendizaje de actitudes hacia la figura de autoridad en general —padres, maestros, personal religioso, etc.— que, como es probable, resultan transferidas luego a la figura de la autoridad propiamente política.⁵⁷ Dado que no solo la educación formal socializa políticamente —a través de su forma manifiesta, es decir, a través de una explícita transmisión de información, valores y emociones del sistema político—, era necesario contar con la presencia de artículos sobre la educación no formal, que socializa políticamente de forma latente, análoga e incluso inconsciente, transmitiendo información, valores y emociones de otros sistemas sociales como los de la familia, que afectan a las actitudes hacia roles análogos en el sistema político.⁵⁸

La socialización política por medio de la escuela se convirtió en un campo de estudio propio, una subárea en la que se manifestaban las complejas relaciones que han existido siempre entre el sistema político y el sistema escolar. En este sentido, los cultivadores de la sociología política resaltaron la importancia de la educación formal, hasta el punto de que el famoso estudio de Gabriel Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture*, aparecido en 1965, puso un énfasis notable en la educación como una variable importante a la hora de determinar el nacimiento de actitudes políticas.⁵⁹ Pero la socialización política también se realiza a través de la educación informal, del propio sistema político-institucional, la organización y prácticas internas de los partidos políticos y las formas de cooptación política que pueden reforzar o modificar las pautas de la socialización primaria y de la escolar.

Easton y Hess argumentan que «los años verdaderamente formativos del miembro que madura en un sistema político parecen ser las edades entre tres y trece».⁶⁰ El proceso de socialización política temprana (y el posterior) contiene un fuerte componente afectivo. Easton y Hess ya lo percibieron en

⁵⁷ N. Bobbio y N. Matteucci, *Diccionario de Política* (Madrid: Siglo XXI, 1982), 1568.

⁵⁸ Ver Gabriel Abraham Almond, «Introduction. A Functional Approach to Comparative Politics», en *The Politics of the Developing Areas*, eds. Gabriel Abraham Almond y James Smoot Coleman (New Jersey: Princeton University Press, 1960), 28; Robert E. Dowse y John A. Hughes, *Political Sociology* (London: John Wiley & Sons, 1972), 182-189.

⁵⁹ Gabriel Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture* (Boston: Brown and Company, 1965).

⁶⁰ Ver David Easton y Robert D. Hess, «The child's political world'», *Midwest Journal of Political Science* VI, (3), (1962): 236. La cita original dice así: «The truly formative years of the maturing member of a political system would seem to be the years between the ages of three and thirteen».

los años sesenta: «Como encontramos en la mayoría de los otros aspectos del mundo político del niño, y como era de esperar, sus respuestas están llenas de emoción y se producen mucho antes de que la comprensión racional o incluso la capacidad de racionalizar las orientaciones políticas sean evidentes».⁶¹

Los estudios sobre socialización política comenzaron a tomar fuerza a partir de la publicación de Hyman en 1959, al que siguieron los de Fred Greenstein y luego David Easton y Robert Hess, todos en la década de los sesenta.⁶² Estos autores entendían la socialización política como

El proceso de inducción en la cultura política. Su producto final es un conjunto de actitudes, cogniciones, estándares de valores y sentimientos hacia el sistema político, sus diferentes roles y poseedores de dichos papeles. También incluye un conocimiento de los valores que están afectando, y de los sentimientos hacia las entradas de las demandas y las reclamaciones en el sistema, y sus salidas autoritarias.⁶³

Es cierto, en definitiva, que la socialización política ha sido definida

en una amplia variedad de formas, aunque la variedad se reduce a dos alternativas principales. La definición más convencional implica el *moldeamiento del niño por parte de la sociedad* a algún modelo pre-establecido, por lo general uno que perpetua el status quo. Términos tales como «adocctrinamiento», «aculturación», «civilizador», «transmisión cultural», y «la adopción de las normas culturales» son sinónimos comunes para este uso.⁶⁴

⁶¹ Easton y Hess, «The child's political world», 236. «La cita original dice así: As we find in most other aspects of the child's political world, and as we would expect, their responses are highly coloured with emotion and occur long before rational understanding or even the capacity to rationalise political orientations are evident».

⁶² David O'Sears, «Political Socialization», en *Handbook of Political Science*, Vol. 2, eds. F. I. Greenstein y N. W. Polsby, (Reading M.A.: Addison-Wesley, 1975), 94.

⁶³ Almond, «Introduction», 28. La cita original dice así: «The process of induction into the political culture. Its end product is a set of attitudes, cognitions, value standards, and feelings toward the political system, its various roles and role incumbents. It also includes knowledge of values affecting, and feelings toward the inputs of demands and claims into the system, and its authoritative outputs».

⁶⁴ O'Sears, «Political Socialization», 95. La cita original dice así: «in a wide variety of ways, though the variety boils down to two main alternatives. The most conventional definition implies *society's molding of the child* to some a priori model, usually one perpetuating the status quo. Such terms as "indoctrination", "acculturation", "civilizing", "cultural transmission", and "adopting cultural norms" are common synonyms for this usage».

O'Sears cuestionó la postura de los anteriores autores sobre la actitud positiva (idealización) de los niños ante su entorno político así como la importancia de estos primeros vínculos afectivos hacia lo político.⁶⁵ Pero, en general, todas las definiciones coinciden en la naturaleza pedagógica de la socialización política, en tanto su mecanismo principal es un proceso de aprendizaje.

La socialización política y, según expresa Pierre Bourdieu, la propia acción política resulta posible porque es posible actuar sobre el mundo social actuando sobre las percepciones que los agentes sociales tienen de él, es decir, el cambio político presupone el cambio cognitivo. En esta conversión del conocimiento de los sujetos acerca del mundo social suelen estar presentes elementos constitutivos de una relación pedagógica.

La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene. Esta acción pretende producir e imponer representaciones (mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre él actuando sobre la representación que de él se hacen los agentes. O, más concretamente, pretende hacer o deshacer los grupos —y, al mismo tiempo, las acciones colectivas que esos grupos puedan emprender para transformar el mundo social de acuerdo con sus intereses—, produciendo, reproduciendo o destruyendo las representaciones que corporizan esos grupos y les hacen visibles para los demás. [...] la política comienza con la denuncia con este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; dicho de otra manera, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo.⁶⁶

Dentro de la visión de la enseñanza y el aprendizaje de emociones y sentimientos, de su vinculación con la actividad cognitiva, de su dependencia de la comprensión del entorno y el contexto, y de su potencial para la acción social, defendemos la conceptualización de las emociones y los sentimientos como vías de canalización de las acciones del individuo y no solo como meras re-acciones. La emoción y el sentimiento tienen una dimensión más profunda

⁶⁵ O'Sears, «Political Socialization», 95.

⁶⁶ P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Madrid: Akal, 1985), 96.

que la cadena mecánica y automática de estímulo/respuesta. La indignación, por ejemplo, es una reacción y una acción interna pensada, reflexionada ante una situación de abuso de poder, de injusticia, que puede o no tener una consecuencia social, como las «mareas» ciudadanas, las huelgas, las resistencias y los movimientos sociales. Éstos últimos ya no son objeto de análisis despectivos acerca de las masas y han comenzado —también desde los años noventa del siglo pasado— a ser examinados desde enfoques más comprensivos e inclusivos del papel desempeñado por las emociones en la construcción de identidades colectivas, en la comprensión de las protestas como oportunidades de motivar el activismo y de crear una sensación de comunidad dentro de los movimientos sociales. La movilización de afectos juega un papel importante en el proceso de convertirse en un participante del movimiento y de la cultura, rituales, trabajo y reglas emocionales de los movimientos sociales.⁶⁷

Otra dirección relacional entre emociones y educación apunta hacia los metasentimientos de Castilla del Pino (como la vergüenza, la culpa y el remordimiento, «sentimientos de descontento sobre uno mismo», «sentimientos sobre sentimientos» o sentimientos provocados por otros sentimientos) y la autenticidad de los mismos: el teatro de la vida. Sentir vergüenza y malestar con uno mismo por sentir odio, por ejemplo. Pero claro, el niño y la niña pueden odiar a su padre o tener otras ideas políticas, pero no mostrarlo en el seno de la familia para evitar el castigo, el disgusto de sus padres, la humillación y la vergüenza social suya y de los suyos. En su intimidad tal vez sienta remordimientos (o no). El sujeto experimenta así una disociación obligada,

una disociación *como si*, porque no se vive como dos sujetos sino como uno capaz de *doble*, capaz de actuar de dos maneras: una, para el espacio psicosocial, exterior; otra, para su reducto íntimo. Esta disociación es un peldaño importante en la sociabilidad. El sujeto tiene una doble vida, sigue la norma del grupo y ocultamente la transgrede. Esta doble vida a que hacemos referencia contribuye decisivamente al pacto social mediante esta *hipocresía funcional*. Por decirlo así, al sujeto se le permite que en su espacio íntimo piense y sienta lo que quiera que sea, con tal que actúe adecuadamente en las relaciones con los demás. El *fairplay* queda para las interacciones.

⁶⁷ Arlene Stein, «Revenge of the Shamed: The Christian Right's Emotional Culture War», en *Passionate Politics. Emotions and Social Movements*, eds. Jeff Goodwin, James M. Jasper y Francesca Polletta (Chicago, London: Chicago University Press, 2001), 117.

Se le juzgará no por su intimidad, a la que solo él tiene acceso, sino por sus actuaciones públicas.⁶⁸

La relevancia y trascendencia de las emociones y sentimientos enseñados y transmitidos tiene mayor repercusión educativa de la que a primera vista pudiera parecer; es decir, el aprendizaje emocional es mucho más complejo y profundo de lo planificado pues requiere un esfuerzo de introspección, lo que coincide en parte con la idea de Solomon sobre el grado de control (y autocontrol) sobre los sentimientos y sobre el aprendizaje de la *teatralidad emocional*: «Nuestras emociones no son sentimientos de los que somos víctimas; son más bien actuaciones teatrales en las que somos el actor principal y el director. Pero dicho esto, nosotros no escribimos la obra, sino que nos fue entregada por el conjunto de nuestra cultura».⁶⁹

Desde el campo de la Historia de la Educación, en España podemos citar a algunos autores que se han ocupado de la socialización política aplicada a diversos periodos históricos, entre otros: Gregorio Cámara Villar (*Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo*, 1984); Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández-Soria (*Vencer y convencer; educación y política: España 1936-1945; Patriotas y ciudadanos: el aprendizaje cívico y el proyecto de España*, 1993), Juan Manuel Fernández-Soria (*Educación, socialización y legitimación política*, 1998).

ENSEÑAR Y APRENDER EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Desde la neurobiología, la sociología y otras disciplinas, la investigación ha tomado también una nueva dirección sobre la conexión entre la emoción y la razón, rompiendo con la tradicional dicotomía entre lo emocional y lo cognitivo. Los estudios de las emociones se abren camino dentro de la perspectiva biocultural y es aquí donde la educación entra en juego. Desde el momento en que se descubren las conexiones y los vínculos entre las emociones, las creencias, la moral, la ética, los valores y las acciones de las personas y de los grupos sociales, la educación puede plantearse analizar

⁶⁸ Carlos Castilla del Pino, *Teoría de los sentimientos* (Barcelona: Tusquets Editores, 2000), 143-144.

⁶⁹ Robert C. Solomon. *Love. Emotion, Myth, & Metaphor* (New York: Prometheus Books, 1990), 41-52. La cita original dice así: «Our emotions are not feelings of which we are the victims; they are rather more like theatrical performances, in which we are both the leading actor and the director. But then again, we did not write the play, which has been handed down to us by the whole of our culture».

detenidamente qué emociones transmite y enseña, las razones por las cuales lo hace de una determinada manera y no de otras igualmente posibles.

Nos decía Kant en su *Pedagogía*:

En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los niños. Han de aprender a sustituir el odio por el aborrecimiento de lo repugnante y absurdo; con el horror interior, el exterior de los hombres y castigos divinos; con la propia estimación y la dignidad interior, la opinión de los hombres; con el valor interno de la acción y la conducta, el de las palabras y movimientos del corazón; con el entendimiento, el sentimiento, y con una alegría y una piedad en el buen humor, la triste, tímida y sombría devoción.⁷⁰

También en el siglo XIX, el filósofo y filántropo británico Charles Bray (1811-1884), creador del círculo Rosehill,⁷¹ fue uno de los autores que no solo analizó y estudió las emociones, sino que trató de forma específica la educación de las mismas. Publicó en 1836 una breve obra titulada *The Education of the Body. An Address to the Working Classes*. Dos años más tarde publicó *The Education of the Feelings* (1838). En la primera explicó por qué la educación comienza al nacer —no está restringida a la escuela— y trata del proceso que, con perseverancia, puede llevar a la máxima perfección —hasta lo que nuestra naturaleza lo permita— del cuerpo, los sentimientos, la mente y el intelecto. En la segunda obra definió la educación moral como «el cultivo por el ejercicio de esos sentimientos que nos hacen desear hacer lo que debemos hacer».⁷²

En otras palabras, lo que «debemos hacer» nos lo enseña la educación intelectual, pero el mero conocimiento de lo que «debemos hacer» no es suficiente sin la adecuada disposición para hacerlo. Esta disposición se aprende a través de la educación moral, cuyo objeto es «frenar y dirigir los sentimientos egoístas, y cultivar y fortalecer la moral».⁷³

⁷⁰ Kant, *Pedagogía*, 86.

⁷¹ Círculo al que acudían diversas personalidades para realizar debates intelectuales. Entre los asistentes se encontraban Robert Owen, Herbert Spencer y más adelante Mary Anne Evans.

⁷² Charles Bray, *The education of the body, an address to the working classes* (Coventry: Printed by Henry Merridew, 1836), 25. La cita original dice así: «the cultivation by exercise of those feelings which make us wish to do what we ought to do».

⁷³ Bray, *The education of the body*, p. 26. La cita original dice así: «to restrain and direct the selfish feelings, and to cultivate and strengthen the moral».

La historia de la educación tiene un gran reto por delante en su contribución al estudio de las emociones y los sentimientos en los ideales, programas, procesos, contextos y materiales educativos de las diferentes épocas históricas. Advertía Rousseau en su *Emilio*:

Resulta extraño que, desde que se interviene en la educación de los niños, no se haya imaginado otro aparato para conducirlos que la emulación, los celos, la necesidad, la vanidad, la avidez, el vil temor, todas las pasiones más peligrosas, las más prontas a desbandadas, y las más a propósito para corromper el alma, incluso antes de que el cuerpo esté formado. A cada prescripción precoz que se intenta hacer entrar en su cerebro, se planta un vicio en el fondo de su corazón [...].⁷⁴

¿Qué *pasiones* —emociones y sentimientos— han estado presentes y formado parte de los programas educativos? ¿Han sido descuidadas? ¿Han sido protagonistas como objetivos y contenidos de las agendas político-educativas? Es sabido que han estado siempre presentes en la acción y relación pedagógica; a todos los niveles y no solo en la enseñanza primaria y secundaria. Hargreaves afirma de hecho que la enseñanza es una *emotional practice*.⁷⁵ Mientras que las emociones de los maestros y profesores de primera y segunda enseñanza han sido ampliamente investigadas, las del profesorado universitario comienzan a tenerse en cuenta recientemente.⁷⁶ Goleman incluyó un último capítulo titulado «Schooling the Emotions» en su libro *Emotional Intelligence*, afirmando la necesidad de incluirlas en la escuela. Entre los educadores contemporáneos algunos apoyan el curriculum emocional y otros critican que nos estamos alejando de estudios centrados en conocimientos sobre materias.⁷⁷

Las emociones y la educación tienen una relación compleja y bidireccional. Por una parte, es a través de la educación formal y no formal como se conocen, familiarizan y adquieren numerosas emociones y sentimientos sociales. Este proceso permite la construcción de la identidad individual y

⁷⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la Educación* (Madrid: EDAF, 1985 [1762]), 99.

⁷⁵ Andy Hargreaves, «The Emotional Practice of Teaching», *Teaching and Teacher Education* 14 (8), (1998): 835-854.

⁷⁶ Gerda Hagenauer y Simone Volet, «“I don’t think I could, you know, just teach without any emotion”: exploring the nature and origin of university teachers’ emotions», *Research Papers in Education* 29 (2), (publicado online: 02/01/2013; version impresa 2014): 240-262.

⁷⁷ Thomas Dixon, «Educating the emotions from Gradgrind to Goleman», *Research Papers in Education* 27 (4), (2012): 482.

colectiva —entendidas como dos niveles diferentes de auto-categorización igualmente válidos y expresiones auténticas del proceso psicológico del yo—⁷⁸ y una subjetividad que hace posible la socialización del sujeto en sus diversos ámbitos. Aquí nos hallamos ante las emociones como un aspecto imbricado en las relaciones de poder en el campo educativo, pero no solo en el sentido que le otorga Joakim Landhal,⁷⁹ el de comprender las relaciones de poder dentro de los contextos escolares, sino para comprender la perpetuación de las estructuras de poder en la sociedad.

La investigación histórico-educativa contribuye a la construcción de la historia de las emociones con el rescate y examen de las emociones y los sentimientos presentes en los procesos, contextos y materiales educativos formales y no formales, así como de las estrategias empleadas en su transmisión y proyección (imposición, persuasión, recomendación,...). Es decir, analiza su presencia en la cultura material e inmaterial de la escuela, puesto que sus fuentes resultan pertinentes. Nutriéndonos de las aportaciones de otras ciencias, entendemos que no se trata exclusivamente de incluir programas de educación, gestión y conocimiento, competencia y alfabetización emocional, sino de hacer comprender a los estudiantes el papel que las emociones y los sentimientos han tenido y tienen —como elementos y variables explicativas— de la vida humana, de los fenómenos y hechos sociales y políticos. Aprender la relación existente entre lo afectivo, lo cognitivo, lo axiológico y la acción social puede conducir a moderar sentimientos de superioridad y generar emociones y sentimientos positivos y beneficiosos en lo social y político, como la solidaridad y la empatía. La incorporación de este conocimiento puede también ayudar a comprender el beneficio de un equilibrio emocional individual para el bien colectivo; que el nivel individual micro tiene repercusión en procesos colectivos macro.⁸⁰ Recordemos las palabras de Stuart Mill sobre las tres caras de la acción social:

Toda acción humana tiene tres aspectos: su aspecto moral, o su lado correcto o incorrecto; su aspecto estético, o aquel de su belleza; su aspecto comprensivo, o aquel de su amabilidad. El primero se dirige a la razón y la conciencia; el segundo a nuestra imaginación; y el

⁷⁸ John C. Turner et al., «Self and Collective: Cognition and Social Context», *Personality and Social Psychology Bulletin*, PSPB 20 (5), (1994): 454.

⁷⁹ Joakim Landhal, «Emotions, power and the advent of mass schooling», *Paedagogica Historica*, 51 (1-2), (2015): 104-116.

⁸⁰ Berezin, «Secure States: towards a political sociology of emotions», 35.

tercero a nuestra afinidad humana. Según el primero, aprobamos o desaprobamos; según el segundo, admiramos o despreciamos; según el tercero, amamos, sentimos lástima o aversión.⁸¹

No es posible plantear la eliminación o supresión individual de las emociones «ruines» y «molestas» (celos, tristeza, odio, cólera, temor, rabia,...) al modo en que las dibujó Skinner en *Walden Dos*,⁸² pero sí saber detectarlas y conocer las consecuencias y el impacto de su experiencia, positivo (movilización social) y negativo (guerra), en los planos individual y colectivo. Siguiendo el pronóstico de Sobe,⁸³ una de las grandes aportaciones de la historia de la educación puede ser una llamada de atención hacia la presencia y transmisión de determinadas emociones y sentimientos en los distintos contextos educativos a lo largo de la historia, programas y agendas político-educativas, y la necesidad de debatir sobre ellos para dilucidar cuáles y cómo se incorporan a lo educativo. Su inclusión o su exclusión afectará al pensamiento crítico, a la conciencia de uno mismo, a la percepción de la realidad; de la misma manera, el tipo de percepción y el grado de comprensión de la realidad —exigiendo una transmisión del conocimiento de calidad— dirigirá el sentimiento en una dirección u otra.

Kant pensaba que aunque las emociones pudiesen llevar algunas veces a hacer lo correcto creía que las acciones inspiradas en impulsos emocionales no podían ser auténticamente virtuosas. Si un hombre obedecía la ley por miedo no se estaría frente a un caso de conducta virtuosa. La única manera de obrar moralmente consistía en cumplir la ley moral de forma absolutamente no emocional, por pura obediencia a la ley. Esta concepción acarreo algunas consecuencias perniciosas, como el refuerzo de la concepción ne-

⁸¹ John Stuart Mill, «Bentham», en *John Stuart Mill. Utilitarianism, On Liberty and Essay on Bentham together with selected writings of Jeremy Bentham and John Austin*, editado con una introducción de Mary Warnock (Glasgow: Williams Collins Sons & Co. Ltd, 1990, [20.^a reimpresión, 1.^a ed. 1962]), 121. Publicado originalmente en el *London and Westminster Review*, agosto 1838. La cita original dice así: «Every human action has three aspects: its *moral* aspect, or that of its *right* and *wrong*; its *aesthetic* aspect, or that of its *beauty*; its *sympathetic* aspect, or that of its *loveableness*. The first addresses itself to our reason and conscience; the second to our imagination; the third to our human fellow-feeling. According to the first, we approve or disapprove; according to the second, we admire or despise; according to the third, we love, pity, or dislike». Las cursivas son del autor.

⁸² B. F. Skinner, *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida* (Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1984, [1948]).

⁸³ Noah W. Sobe, «Researching emotion and affect in the history of education», *History of Education* 41 (5), (2012): 689-695. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2012.696150> (consultado el 17/09/2015).

gativa de las emociones, por un lado, y la concepción de la moralidad como un sistema objetivo de reglas a aplicar. El juicio moral consistiría en elegir la opción moralmente superior dentro de ese sistema general de reglas en cada caso particular. Esta concepción sería la modalidad predominante bajo la cual se enseñó ética en las escuelas, como un sistema mecanizado y automatizado de aplicación de reglas. Pero las facultades morales no se basan en un conjunto de instrucciones preprogramadas, «sino en emociones tales como la compasión, la culpabilidad o el orgullo [...] no es probable que podamos contribuir al desarrollo de las facultades morales de los niños inculcándoles mandamientos o preceptos, a menos que también se hayan cultivado debidamente sus capacidades emocionales».⁸⁴

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La temática principal de este monográfico tiene su origen en el proyecto de investigación «La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la transición democrática española»,⁸⁵ dirigido por Miguel Somoza, con sede en el Centro de Investigación Manes⁸⁶ y en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En ese sentido, una parte significativa de los artículos que se presentan toma como fuente principal de investigación los libros escolares y los procesos de transmisión de contenidos y valoraciones, a través de métodos didácticos y de prácticas materiales. Pero la atención principal se presta tanto a cuestiones políticas o públicas, de formación de mentalidades e imaginarios vinculados al ejercicio de la ciudadanía o al control social en general, como a cuestiones más próximas a un ámbito privado o íntimo ya sea la sexualidad o las creencias religiosas. Otra parte de los artículos aborda temas de socialización cultural y/o política que ocurre fuera de las instituciones escolares en diferentes momentos históricos.

⁸⁴ Dylan Evans, *Emoción. La ciencia del sentimiento* (Madrid: Taurus, 2002), 77.

⁸⁵ El Proyecto de investigación citado corresponde al Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, EDU2012-32162. Más información en: <http://servidorman.es/uned.es/pemocw/>

⁸⁶ <http://www.manes.lnhd.es/>

Es importante registrar que los artículos que toman los libros escolares como fuente principal fueron previamente presentados como comunicaciones en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Toluca, México, en 2014, como parte del panel «La construcción de las emociones a través de los textos escolares: estudio de casos de algunos países iberoamericanos», coordinado por Ana María Badanelli Rubio (UNED) y por Heloísa Helena Pimenta Rocha (UNICAMP), donde fueron debatidos y, posteriormente, revisados por sus autores.⁸⁷

Volviendo al estudio de las emociones y los sentimientos, y preguntándonos acerca de su papel en los procesos de socialización que operan en diferentes sectores de la sociedad —y sobre todo, en la escuela—, los textos recogidos en este monográfico abarcan un amplio período histórico que va desde el siglo XVIII hasta el presente, con mayor énfasis en los siglos XIX y XX. La indagación que Alicia Villar Ezcurra realiza sobre la concepción antropológica postulada por Rousseau —basada en la bondad natural del hombre—, y la vinculación con el modelo educativo propuesto por el filósofo ginebrino, permite volver al siglo XVIII y retomar las ambivalencias frente al sentimiento de la compasión como fundamento de la moral, así como también frente a la oposición entre los sentimientos y la razón dentro de la historia del pensamiento occidental. Desde un punto de vista dirigido a la comprensión de la historia del tiempo presente, el análisis propuesto por María García indaga sobre las disputas entre los diferentes usos de la retórica emocional utilizada con el propósito de fortalecer los lazos de lealtad dentro de los sistemas políticos. Su artículo aborda las reformas educativas llevadas a cabo en España en tiempos presentes, entendidas como un contrapunto con las anteriores reformas implementadas en la década de 1930. Este análisis permite pensar en los cambios y continuidades de una retórica forjada sobre la apelación a las emociones como una forma de fortalecer modelos ideológicos, aún cuando estos fuesen de orientaciones políticas disímiles, formulados en las esferas del Estado, por una parte, y en las de la Iglesia católica, por otra.

La investigación realizada por María López sobre la construcción de una identidad lingüística en Argentina abarca un largo período que se extiende desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, y nos permite comprender la lucha por el control de la lengua «legítima» y las tensiones suscitadas en-

⁸⁷ <http://www2.cmq.edu.mx/gescon/index.php/cihela/cihela2014>

tre los sentimientos de orgullo/vergüenza y de superioridad/inferioridad en cuanto a la variedad lingüística local. Examinando los libros de texto que se producen en los 130 años de existencia del sistema educativo argentino, el análisis permite prestar atención a los cambios por los que pasa la práctica lingüística escolar, que va perdiendo sus lazos iniciales con un proyecto político destinado a la construcción de la identidad cultural de la nación y empieza a funcionar, ahora, en el contexto de las imposiciones del mercado. Las últimas décadas del siglo XIX y todo el siglo XX constituyen el marco temporal de los análisis llevados a cabo en los demás artículos.

Desde otra perspectiva, los textos que componen este monográfico permiten una aproximación a las disputas por el control de los proyectos de socialización en diferentes países, ampliando la investigación sobre las emociones y los sentimientos que se trató de activar dentro de los proyectos formulados en diferentes contextos sociales y en diferentes momentos históricos. Proyectos en los que entran en juego intereses políticos y económicos muy variados y, en algunos casos, directamente opuestos. El estudio de Ana Badanelli y Kira Mahamud se centra en el contexto educativo del tardo-franquismo en España (1959-1975), prestando atención a las continuidades y a las novedades en los esquemas emocionales que se ponen de manifiesto en los libros de lectura producidos durante ese régimen político. La realidad española está contemplada, además, por María García Alonso, como ya se dijo, y también por Emilio Castillejo, quien centra su interés en comprender las inflexiones en los regímenes de gestión de los sentimientos de miedo por parte de la Iglesia católica española, tanto antes como después del Concilio Vaticano II (1962-1965).

Dirigiendo el enfoque hacia fuera del entorno escolar, el estudio realizado por Stephanie Olsen sobre las llamadas Bandas de la Esperanza, movimiento de educación informal que alcanzó su punto álgido en la década de 1910, dirigido a estimular la medida y la contención entre las clases obreras, nos introduce en el contexto británico. Los países de América Latina también aparecen como un objeto de la investigación de los autores. La cuestión de la constitución de la figura materna y de la relación maternal, configurada como una relación amorosa entre madre e hijo, lleva a Federico Guillermo Serrano a un análisis que permite contrastar las formas en que esta relación estuvo presente en los libros de lectura producidos en la primera mitad del siglo XX en España y en Colombia. Por su parte, Pablo Toro examina los tópicos emocionales utilizados para la formación de un perfil deseable de

alumno en un libro de lectura de amplia difusión, publicado entre los años 1933 y 1967, dirigido a los niños de la escuela primaria de Chile. Brasil está contemplado en la investigación de Heloísa Rocha, quien se interroga sobre la presencia y el papel de las emociones y sentimientos en los textos que abordan temáticas relacionados con la higiene y la salud, publicados entre los años 1920 y 1950, centrándose en la carga afectiva puesta en un proyecto de socialización que se afianza a través de distintos espacios institucionales y sociales, incluyendo la escuela.

Los autores utilizan, en sus investigaciones, un amplio y significativo conjunto de fuentes primarias, entre las que predominan los libros de texto, especialmente los de enseñanza de la lectura, analizados en conjunto con los respectivos *curricula*, programas educativos, revistas pedagógicas y otros textos. El artículo de Ana Badanelli y Kira Mahamud considera al libro de lectura como «vehículo privilegiado para la transmisión de conocimientos, valores y emociones en el tardofranquismo», indagando sobre los cambios estéticos, técnicos y didácticos de los libros de lectura puestos en relación con los cambios en los esquemas socio-emocionales transmitidos. Los libros de lectura son también la fuente en la que se apoya Federico Serrano en su propósito por comprender los intentos de intervención en los afectos de los niños y en la configuración de los sujetos esposa, hijo e hija. Pablo Toro también se centra en el estudio de un libro de lectura, identificando en *El niño chileno*, obra que tuvo varias reediciones a lo largo de más de tres décadas, las huellas de un afán moralizante, lo que permite concebirla como un vehículo de valores políticos y culturales inmerso en un determinado proyecto de integración nacional. Heloísa Rocha hace uso de libros destinados, entre otras audiencias, a los niños que asistían a las escuelas primarias, examinando la dimensión afectiva presente en el tratamiento de las formas de prevenir la enfermedad y los —considerados por sus autores— excesos morales.

En el transcurso que va desde la constitución de la escuela como una agencia de construcción de ciudadanía a las iniciativas dirigidas al control lingüístico basado en las reglas del mercado, el estudio de María López elige como fuentes, además de los libros de texto, la legislación. Los manuales escolares de educación religiosa y de ciencias sociales conforman junto con documentos curriculares, cómics, boletines oficiales producidos por el Estado y otros materiales escolares, el *corpus* documental sobre el que María García examina las emociones relacionadas con la formación del sentimiento de ciudadanía. Los manuales de religión se combinan con

los boletines oficiales eclesiásticos en el análisis que Emilio Castillejo hace sobre los usos políticos del miedo por parte de la Iglesia católica. La literatura infantil, los documentos producidos por las propias Bandas de la Esperanza, folletos y publicaciones periódicas son algunas de las fuentes examinadas por Stephanie Olsen en su intento de elucidar las estrategias de condicionamiento emocional puestas en marcha por una institución de educación informal. En el texto de Alicia Villar son las propias obras de Rousseau las que proporcionan el material para la investigación acerca de los sentimientos de bondad y compasión, y el lugar que ocupan o pueden ocupar en la educación moral.

A los artículos aquí reunidos hay que sumar las reseñas de obras que aportan referencias valiosas para el estudio de las emociones y los sentimientos, vinculados a los procesos de socialización, ya sea a través de la escuela o de otras instituciones educativas. Agustín Escolano reseña el trabajo de Stuart Walton, *Humanidad. Una historia de las Emociones* (2005), destacando, en su diálogo con el autor, la importancia de comprender la dimensión social de las emociones para poder comprender la historia de la humanidad, así como el papel de la escuela en la creación de estímulos emocionales. La discusión sobre las emociones y sentimientos que sustentan la vida en la sociedad adquiere relieve en la obra del primatólogo y etólogo Frans de Waal *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria* (2011), cuya reseña fue escrita por Cecilia Milito. El legado biológico del linaje de los mamíferos es el eje que conduce el análisis del autor, como señala Milito, quien advierte, al mismo tiempo, sobre las posibles limitaciones de las tesis de Frans de Waal debido a la ausencia de un contexto social e histórico en sus análisis. El papel de las emociones en la creación y mejora de las instituciones, sustentadas en criterios de justicia, es el elemento central de la obra de Martha Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la Justicia?* (2014), según sostiene Virginia Guichot. El amor en general y, más específicamente, el amor a la patria o el patriotismo, a pesar de las dos caras que, como Jano, presenta, sería la mejor manera de contener las tendencias egoístas y garantizar el bienestar colectivo, pero para ello debe sortear cuatro peligros principales —que detalla— y fomentar una cultura pública crítica, inculcar el pensamiento reflexivo y el razonamiento ético en las escuelas.

El tema de la religión y de la moral religiosa se presenta en tres de las obras reseñadas. Las controversias que acompañaron el proceso de

secularización constituyen el eje de las reflexiones propuestas por los autores de la obra *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX* (2013), editada por Joaquim Pintassilgo y reseñada por Paula Borges. Raimundo Cuesta presenta la obra autobiográfica de Francisco Pérez titulada *Adiós a las almas* (2012), que se inscribe en una corriente crítica con la Iglesia católica española, destacando las oportunidades que el trabajo ofrece para comprender las principales claves en la formación ideológica del clero español de la posguerra. Cuesta contribuye también con una revisión crítica de la biografía de José Ortega y Gasset (2014), de la autoría del catedrático de literatura española e historiador Jordi Gracia, que se incluye, como destaca Cuesta, en un tipo de narrativa en la que se articulan tanto las raíces identitarias como la ejemplaridad moral.

Amor a uno mismo, a la familia, a Dios, a la patria; bondad, compasión, piedad; sentido del deber, esperanza personal y colectiva; alegría, abnegación, empatía; odio a los enemigos y a los ‘otros’; melancolía; miedo al pecado, al infierno, a los castigos, a las novedades, al desmoronamiento de la cultura, a las enfermedades y a la muerte; culpa, orgullo, vergüenza y sentimiento de inferioridad son objeto de la investigación de los textos que componen este monográfico. Constitución de la ciudadanía; construcción del sentimiento de maternidad y de responsabilidad por el mantenimiento de los lazos familiares asociado a la construcción de una identidad como mujer; preservación de la vida, prevención de los estados mórbidos, o el fortalecimiento de los sistemas políticos, figuran entre los objetivos de las investigaciones realizadas por los autores de los artículos. Patria, lengua, familia, maternidad, religión, enfermedad, vida y muerte, objetos inmersos en un complejo juego de emociones y sentimientos, son algunos de los ejes sobre los que se apoyan los análisis mencionados. Disputas, tensiones y ambigüedades; rupturas y permanencias en los regímenes socioemocionales puestos en funcionamiento, emergen junto a la pregunta sagaz de los autores sobre los usos políticos de las emociones y los sentimientos a través de agentes como el Estado, la iglesia, la escuela y las instituciones de educación no formal. En su conjunto, los textos contribuyen, creemos, a una nueva mirada sobre la Historia de la Educación que tenga en cuenta la dimensión emocional y sentimental que interviene en los procesos educativos tanto como las estrategias promovidas por los actores sociales y políticos en el arduo trabajo de constitución de las subjetividades.

BONDAD, COMPASIÓN Y VIRTUD: CLAVES DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ROUSSEAU[§]

Goodness, Compassion and Virtue: Keys to Rousseau's Education Proposals

Alicia Villar Ezcurra *

Fecha de recepción: 18/03/2015 • Fecha de aceptación: 10/05/2015

Resumen. La defensa de la bondad originaria del ser humano es una de las concepciones más conocidas y polémicas del pensamiento de Rousseau. En este artículo se analiza la vinculación de su concepción antropológica con su modelo educativo. Al defender que el ser humano tiene una «disposición» al bien, es compasivo y se siente concernido ante el sufrimiento ajeno, Rousseau no piensa en un regreso al estado salvaje, sino en una educación que desarrolle dichas tendencias, mediante «las máximas de la piedad» y el ejercicio de la virtud. De este modo, propone una educación orientada al fomento de la cooperación y de los sentimientos humanitarios, que vea en el otro a un igual más que a un rival.

Finalmente, se reflexiona sobre la ambivalencia de la compasión y sobre algunas de las valoraciones de este sentimiento, considerado por Rousseau como origen de los sentimientos de humanidad.

Palabras clave: Rousseau. Bondad. Compasión. Virtud. Educación.

Abstract. *The defense of the innate goodness of human beings is one of the most well-known and polemic aspects of J. J. Rousseau's philosophy. This article analyses the link between his anthropological conception and his educational model. In defending the idea that the human being has a natural «disposition» for doing good, feeling compassion and empathizing with others' suffering, Rousseau is not invoking some long-lost, savage state of ours; rather, he is referring to a model of education that can help to encourage and develop such qualities by means of «maxims of pity» and the practice of virtue. In doing so he is proposing*

[§] Este artículo se vincula con el Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D del MINECO: «Fundamentos filosóficos de la idea de solidaridad: amor, amistad, generosidad» (FFFI 2012-37670).

* Universidad Pontificia de Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Filosofía, Humanidades y Comunicación. C/ Universidad Comillas, 3. 28049 Madrid. España.
avillar@comillas.edu

an education that encourages cooperation as well as humane feelings that will lead individuals to see others as equals rather than as rivals.

We also offer a reflection here on the ambivalence of compassion and on some of the assessments and opinions regarding this sentiment, which was considered by Rousseau to lie at the very origin of humane feelings.

Keywords: Rousseau. Goodness. Compassion. Virtue. Education.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que Rousseau defendió que su pensamiento se derivaba de algunos pocos principios, sus contemporáneos pronto detectaron contradicciones en sus escritos. El mismo Voltaire observó el arte que aplicaba precisamente en escribir contra las artes, y receló de sus proclamas a favor del pueblo. Interpretó su elogio del estado de naturaleza como un regreso al estado salvaje, y vio su defensa de la bondad natural como la apología de una inocencia equivalente a la más completa estupidez.

A ello se sumaba el contraste entre los dichos y los hechos de la vida de Rousseau, lo que favoreció que se le tratara como un personaje extraño, desde un punto de vista intelectual, religioso y social. En realidad, Rousseau había comenzado por denunciar la violencia de los hombres poderosos y la opresión de los débiles en la sociedad de su tiempo, y apelaba a una experiencia continua como dispensa de prueba.¹ En pleno Siglo de las Luces había observado que el buen sentido dependía más de los sentimientos del corazón que de las luces del espíritu; y a lo largo de la vida, había comprobado «que los más sabios y los más ilustrados no siempre son los más buenos, ni los que mejor se conducen en los asuntos de la vida» (*Memoria presentada a M. de Mably*, 1740).²

La bibliografía sobre su pensamiento es extensísima, de modo que sólo quisiera destacar aquí la vinculación de su tesis de la bondad natural con varios sentimientos que considera originarios: el sentimiento de piedad o compasión y el de justicia. Sobre estos presupuestos elabora su propuesta

¹ Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, en *Del contrato social. Sobre las ciencias y las artes. Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Madrid: Alianza Editorial, 1989), 206 y 309. Traducción de Mauro Armijo. Las citas a estas tres obras se harán conforme a esta edición.

² Jean-Jacques Rousseau, *Ouvres Complètes* II (Paris: Éditions du Seuil, L'Intégrale, 1971), 24.

en el *Emilio o sobre la Educación*, con el propósito de que estas disposiciones naturales ni se perviertan, ni se acallen.

LA ANTÍTESIS: HOMBRE NATURAL Y HOMBRE CIVIL

Al querer mostrar que todos los vicios que se imputan al corazón humano no son naturales, el estudio de Rousseau sobre el ser humano está dominado por la oposición hombre natural-hombre civil. Dicha dicotomía ha de ser matizada, pues cada uno de estos tipos se divide a su vez en dos, lo que no siempre ha sido suficientemente subrayado.

Rousseau califica a los seres humanos como buenos³ en dos casos: uno es el del primitivo salvaje, libre, inocente y feliz, «esencialmente bueno» según el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, en adelante citado como Segundo Discurso; el otro caso, se refiere al mundo civilizado, y se ejemplifica en Emilio, una persona auténtica y en este sentido natural,⁴ que crece al margen de la sociedad corrupta. Ambas figuras, el salvaje y Emilio, representan dos ejemplos de hombre natural, pues en la obra de Rousseau la palabra «natural» oscila permanentemente entre el sentido estático de simplicidad original y el sentido dinámico de perfección y autenticidad.

Además, la oposición entre el hombre salvaje y el hombre civilizado que aparece en el Segundo Discurso debe contrastarse con el resto de sus escritos políticos. En ellos defiende que la naturaleza humana sólo se desarrolla plenamente con una vida social debidamente orientada.⁵ Por tanto, sus observaciones sobre el hombre civil se desdoblan a su vez en dos: por un lado se refiere al que vive en la mera apariencia, el contra modelo descrito en los dos primeros Discursos y, por otro lado, al ciudadano que evoca en sus escritos políticos.

En el *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, su primer Discurso, Rousseau denunció que nuestras almas se habían corrompido a medida que las ciencias y las artes habían avanzado. Ciencias y artes, lejos de ser neutrales,

³ Cfr. Arthur M. Melzer, *Rousseau. La bonté naturelle de l'homme* (Paris: Belin, 1998), 36 y ss.

⁴ Aquí Rousseau entiende por natural lo que es conforme a la verdadera naturaleza del hombre, lo que es esencial por oposición a lo accidental.

⁵ Cfr. Robert Derathé, «L'homme selon Rousseau», en P. Benichou, E. Cassirer, R. Derathé y otros autores, *Pensée de Rousseau* (Paris: Editions du Seuil, 1984), 109-125.

distraen, hacen olvidar la pérdida de la libertad originaria e inalienable, de ahí su frase: «ciencias y artes extienden guirnalda de flores sobre las cadenas de hierro que esclavizan a los hombres».⁶ A su juicio, la búsqueda del éxito y del reconocimiento arrastran un cúmulo de vicios: mentiras, rivalidades, envidias, odios y traiciones. De este modo, considera que el avance de las ciencias y las artes favoreció la corrupción de las antiguas costumbres y la pérdida de la virtud, secuelas del lujo característico de algunas sociedades civilizadas. Sin embargo, aunque Rousseau defiende y evoca repetidamente la palabra «virtud» a lo largo de su primer Discurso, no precisa su significación, que será distinta a lo largo de su obra.⁷ Es más claro cuando se refiere al vicio, que entiende como falsedad, engaño y apariencia de bien.⁸ Precisamente, en su primer Discurso la crítica a las sociedades civilizadas de su tiempo se centra en su falta de transparencia,⁹ su mentira, su encubrimiento de los vicios y de la corrupción.

Los contraejemplos a ese culto al artificio son los antiguos, aquellos que conciliaron la virtud y la felicidad, entre los que destaca la antigua Roma, los primeros persas, los germanos y los espartanos que se conservaron libres, independientes y moderados. En este Primer Discurso, virtud equivale a la renuncia a los vicios: la vanidad, la ociosidad y el lujo, y lamenta que los políticos de su tiempo no hablen más que de comercio y dinero, mientras que los antiguos hablaban sin cesar de costumbres y de virtud.

En la segunda parte de este primer Discurso, introducirá otro modelo frente a la corrupción de las sociedades de entonces: la vida en el estado natural, donde la transparencia era posible, por la simplicidad e inocencia:

[...] los hombres inocentes y virtuosos gustaban de tener a los dioses por testigos de sus acciones, moraban bajo las mismas cabañas; pero vueltos muy pronto malvados, se cansaron de aquellos incómodos espectadores y los relegaron a templos magníficos.¹⁰

⁶ J. J. Rousseau, *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, 149.

⁷ J. J. Rousseau, *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, 165.

⁸ Un estudio clásico sobre las distintas significaciones del término «virtud» en Rousseau es el de Albert Schinz, *La pensée de Rousseau* (París: Alcan, 1929).

⁹ La búsqueda de la transparencia como una constante en el pensamiento de Rousseau ha sido analizada por Jean Starobinski. *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo* (Madrid: Taurus, 1983).

¹⁰ J. J. Rousseau, *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, 192.

Años después desarrollará esta primera intuición en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*; y presentará, a modo de hipótesis, el tránsito del estado de naturaleza al estado de sociedad como un proceso de desnaturalización y degeneración. Su propósito era denunciar la desigualdad como la raíz de profundas injusticias, que lleva a que la mayoría de los hombres sean instrumentos en manos de los que concentran mayor poder.

Mientras que en los dos primeros Discursos, Rousseau compara al hombre salvaje con lo que Robert Dérathé califica como «burgués inconsistente», en otros escritos ganará peso el modelo del antiguo ciudadano. Será constante en denunciar las pésimas instituciones de los pueblos modernos, y evocará las «sublimas instituciones» de la Antigüedad, Esparta y la antigua Roma, donde destacaba el valor y las virtudes cívicas. En *Del Contrato Social* describirá los principios políticos del nuevo modelo: la organización de un Estado legítimo, regido por unas leyes que expresan la voluntad general, donde los ciudadanos se orientan al ejercicio de las virtudes y los sentimientos de ciudadanía. Por este motivo, son capaces de sacrificar sus intereses particulares por el bien del todo del que forman parte, el bien común. Así, el lector de Rousseau comprueba que la palabra bondad, tan central en su caracterización del ser humano, apenas aparecerá en sus escritos políticos, donde evoca la virtud frente al vicio y la corrupción, y entiende por virtud la fuerza y el vigor del alma.

AMOR DE SÍ Y PIEDAD EN LA VIDA NATURAL¹¹

En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau mostró indirectamente la bondad natural al postular el origen exterior, social, de todos los vicios (segunda parte del Discurso); la prueba positiva consistirá en mostrar con distintos argumentos que el principio fundamental de nuestra naturaleza es bueno (primera parte del Discurso).

Rousseau se confronta con la visión de Hobbes sobre la vida en la naturaleza calificada como solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve. En un primer momento, para Rousseau la vida natural también es solitaria, simple

¹¹ Algunas de las cuestiones aquí abordadas se presentaron en el Congreso Internacional sobre Rousseau, celebrado en Murcia (octubre de 2012), publicadas en el capítulo «Compasión y amor a la justicia en Rousseau», en *El legado de Rousseau. 1712-2012*, eds. José López Hernández y Antonio Campillo Meseguer (Murcia, EDITUM, 2013), 235-251.

y embrutecida, pues el ser humano parece limitado a las puras sensaciones, y sólo se distingue de ellos por su libertad y su facultad de perfeccionarse, lo que llama perfectibilidad, entendida como maleabilidad, plasticidad.¹² Con ello reemplaza la definición clásica del hombre como animal racional por la definición del hombre como agente libre.¹³ En el estado de naturaleza la razón, la imaginación y la conciencia, aún no se han desarrollado en el ser humano; sin embargo ello no implica que su vida sea necesariamente violenta y cruel. Como Hobbes, Rousseau reconoce la importancia de las pasiones como motor de las acciones humanas, pero le reprocha haber atribuido al estado de naturaleza los vicios que se desarrollan en el estado civil.¹⁴ Así, el modelo del hombre natural del segundo Discurso no alude simplemente a la vida primitiva de los salvajes, sino que responde a la idea de la humanidad incorrupta, contrapuesta a la opresión que ha prevalecido en el desarrollo de la sociedad civil.

En el estado de naturaleza el ser humano es bueno con relación a sí mismo, en tanto sus deseos son proporcionales a sus necesidades; entonces es autosuficiente, fuerte, independiente y feliz. El hombre natural vive el presente, disfruta de sí mismo y de su existencia, sin importarle lo que piensen los demás. Goza de independencia, no es esclavo de la opinión ajena, ni se crea necesidades superfluas. Es un ser habituado a soportar adversidades y dificultades, fuerte, con escasas relaciones con otros hombres, de ahí que no pueda decirse que cuente propiamente con una moralidad, pues la calma de las pasiones y la ignorancia de los vicios le impiden obrar mal. En el estado de naturaleza, el ser humano, como Adán, no conoce el árbol del bien y del mal, y por tanto no tiene ni virtudes, ni vicios;¹⁵ como el niño, su inocencia es ignorancia.

Con respecto a su relación con los demás, la afirmación de Rousseau de que el hombre es bueno tiene varios sentidos. Un primer sentido consiste

¹² Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 220. La palabra «perfectibilidad» (*perfectibilité*) es un neologismo creado por Rousseau para resaltar que las circunstancias conforman al ser humano.

¹³ Cfr. Leo Strauss, «L'intention de Rousseau», en P. Benichou, E. Cassirer, R. Derathé y otros autores, *Pensée de Rousseau* (Paris: Editions du Seuil, 1984), 94.

¹⁴ Para Hobbes la guerra de todos contra todos es una consecuencia de la igualdad natural. Th. Hobbes, *Leviatán* (Madrid: Tecnos, 1989), XIII, 123-125. Traducción de E. Tierno Galván y M. Sánchez Sarto. Las citas a esta obra se harán por esta edición.

¹⁵ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 233.

en no querer perjudicar a otro, pues en esa situación el ser humano carece de las relaciones y del cúmulo de necesidades que conducen al conflicto. Pero además para Rousseau la bondad tiene otro sentido que se vincula con el sentimiento de piedad o compasión, que nos lleva a identificarnos con la persona a la que vemos sufrir. En el segundo Discurso Rousseau empleó preferentemente el término *pieté* y ocasionalmente los términos *commiseration* y *compassion*, para defender su tesis de que «el hombre es naturalmente bueno»,¹⁶ pues al experimentar sentimientos de compasión, neutraliza su violencia y se aparta de la crueldad.

Como es sabido, Rousseau distingue dos principios en el ser humano: «el amor de sí», o «el amor de sí mismo», y el «amor propio» (*amour propre*),¹⁷ expresión que en el francés clásico significa egoísmo. En Bernard de Mandeville también aparecía la distinción entre *self love* y *self liking* como dos pasiones naturales; pero si el primero estaba ligado a la necesidad, el segundo se vinculaba al deseo vanidoso.¹⁸ Rousseau variará el análisis de Mandeville, y describe el amor de sí como el principio fundamental de la naturaleza humana, instinto propio de todo ser viviente, y que permite que el ser humano disfrute de su existencia, la conserve y mejore. Considera que es connatural al hombre a diferencia del amor propio, pasión desnaturalizada que modifica el amor de sí y que lleva a que cada individuo se crea el centro de todo, de ahí que inspire a los hombres todos los males que mutuamente se hacen. Mientras que el amor de sí se contenta cuando nuestras verdaderas necesidades son satisfechas, el amor propio se compara con los demás y nunca está satisfecho. Implica preferirse a los demás y exige que los demás no se prefieran así mismos, lo que resulta del todo punto imposible. El amor propio convierte al ser humano en envidioso y codicioso, y es el origen de todos los vicios que Hobbes atribuía al hombre en el estado de naturaleza, y el motor del incesante afán de poder que propicia una atmósfera de enfrentamiento y conflicto, que llamará estado de guerra.

A diferencia de Hobbes, para Rousseau el amor de sí es connatural al hombre, mientras que el amor propio no es original sino que se adquiere

¹⁶ La expresión «bondad original», por oposición a «perversidad original», se encuentra en la carta a M. de Beaumont, mientras que la expresión «el hombre es naturalmente bueno» se incluye en el segundo Discurso y en la carta de Rousseau a Philopolis.

¹⁷ La distinción aparece en la nota quince del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 329-330.

¹⁸ Bernard de Mandeville, *La fábula de las abejas* (México: FCE, 1982), 2.ª parte, tercer diálogo, 439.

en una vida en sociedad, donde prevalece la ambición y la rivalidad. En el *Emilio*, Rousseau señalará que las pasiones afectuosas nacen del amor de sí, mientras que las irascibles nacen del amor propio. Como pasión, el amor de sí es siempre bueno y conforme al orden, pues para conservarnos es preciso amarnos y, al tiempo, amar lo que nos conserva.¹⁹ Con relación al amor de sí, Rousseau aborda la conmiseración o piedad por primera vez en el Prefacio del segundo Discurso. Nos dice:

Creo percibir dos principios anteriores a la razón, uno de los cuales nos hace interesarnos ardientemente por nuestro bienestar y por la conservación de nosotros mismos, y el otro nos inspira una repugnancia natural a ver perecer o sufrir a cualquier ser sensible y principalmente a nuestros semejantes. Del concurso y de la combinación que nuestro espíritu es capaz de hacer de estos dos principios, sin que sea necesario hacer entrar ahí el de la sociabilidad, es de donde me parece que derivan todas las reglas del derecho natural [...]

Y prosigue líneas después:

[...] mientras no oponga resistencia al impulso interior de la conmiseración, [el ser humano] jamás hará daño a otro hombre, ni siquiera a ningún ser sensible, salvo en el caso legítimo en el que, hallándose interesada su conservación, está obligado a darse preferencia a sí mismo [...].²⁰

Al plantear la cuestión de la ley natural, observa que para que sea natural es preciso que «hable de modo inmediato por voz de la naturaleza».²¹ Por tanto, si estoy *obligado* a no hacer ningún mal a nuestro semejante es más por ser *sensible* que por ser razonable. A diferencia de los racionalistas, para Rousseau existir es sentir (*Emilio o sobre la Educación*) y la sensibilidad es el principio de toda acción que expresa la voz de la naturaleza (*Rousseau, juez de Jean-Jacques*). El amor de sí y la piedad son dos sentimientos que se apoyan en nuestra condición de seres sensibles, son puros

¹⁹ En el libro IV del *Emilio o de la Educación* considera que el amor de sí es el origen de todas las pasiones, pues es anterior a todas las demás, que son, de algún modo, modificaciones posteriores (Madrid: Alianza Editorial, 1998), 285. Las citas a esta obra se harán conforme a esta edición.

²⁰ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 198-199.

²¹ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 198.

movimientos de la naturaleza, anteriores al desarrollo de la reflexión y la racionalidad.

El amor de sí que nos hace interesarnos «sobremanera» en nuestro propio bienestar establece una rudimentaria interioridad, mientras que la piedad permite descubrir la alteridad.²² En esta primera referencia a la compasión, del Prefacio del segundo Discurso, no alude al sufrimiento inmerecido de aquel al que compadecemos. Sin entrar en la causa del sufrimiento, su percepción nos produce inmediatamente pesar al descubrir al otro, y a mí mismo en él, en lo que tenemos de común: la fragilidad. «Son nuestras miserias comunes, lo que lleva nuestros corazones a la humanidad [...] si cada uno de nosotros no tuviéramos ninguna necesidad de los demás, apenas pensaríamos en unirnos a ellos», dirá en el *Emilio*.²³

Más adelante, en la primera parte de este mismo Discurso vuelve a abordar la piedad, en esta ocasión como una refutación expresa de Hobbes. El autor del *Leviatán* había definido la compasión como «el dolor que causa una desgracia o calamidad ajena», y señalaba que se producía por «la idea de que una desgracia similar nos pueda ocurrir a nosotros mismos». ²⁴ Por tanto, la compasión se asociaba directamente con el temor e indirectamente con el egoísmo, de ahí que ni la compasión ni la bondad ejerzan función efectiva, ni correctiva, en su posterior descripción del estado de naturaleza como un estado de guerra. En cambio Rousseau, en un largo pasaje que Schopenhauer transcribirá en su obra *Sobre el fundamento de la moral* como su antecedente filosófico más directo, caracteriza a la piedad como la única «virtud natural» y resalta la importancia y utilidad de sus efectos.²⁵ Sin explicitar su teísmo, observa que la piedad, que ha sido dada al ser humano para suavizar, templar o atemperar el ardor que tiene por su propio bienestar, hace sentir una repugnancia innata a ver sufrir al semejante.

En resumen, a lo largo del segundo Discurso Rousseau considera a la piedad como un principio del alma, después como un impulso, más adelan-

²² Cfr. Raymond Trousson et Frédéric S. Eigeldinger (dirs), *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau* (Paris: Honoré Champion, 2006), y J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau*, 723 (voz: «Pitié»).

²³ J. J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, II, 295.

²⁴ Th. Hobbes, *Leviatán*, VI, 88.

²⁵ A. Schopenhauer, «Sobre el fundamento de la moral», en *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid: Siglo XXI, 2002), 271. Traducción de Pilar López Santamaría.

te como la «única» virtud natural y universal y como «puro movimiento de la naturaleza», y por último como un «sentimiento natural».²⁶ Su función de «movimiento», de «impulso», su dinamismo es central, pues explica que de hecho contrapesa la fuerza del otro principio esencial: el amor de sí. La utilidad y función de la compasión es equilibrar y regular ese amor de sí y es tanto más útil cuanto precede al uso de la razón y a la reflexión. Es anterior a todo cálculo²⁷ y es una «disposición» conveniente a seres tan débiles y tan sujetos a males como somos, pues favorece la supervivencia de la especie. La piedad dicta la máxima de bondad natural: «haz tu bien con el menor mal posible para el otro», y en el estado de naturaleza «ocupa el lugar de las leyes, las costumbres y la virtud».²⁸ Consiste en sufrir «con», condolerse del sufrimiento o miseria ajena como recoge el término «comiseración», y requiere «ver» el sufrimiento, según el segundo Discurso, ya que ni la imaginación ni la razón aún se ha desarrollado. En cambio, en el *Discurso sobre el origen de las lenguas* y en el *Emilio* Rousseau destacará la importancia de la imaginación para representarse la desgracia ajena, pues «es en otro en quien sufrimos», lo que muestra la evolución de este tema a lo largo de su obra.

Volviendo al texto del Segundo Discurso, para apoyar y confirmar su tesis del carácter natural de la compasión, invoca el reconocimiento del que califica como «el mayor detractor de las virtudes humanas», Mandeville, y resume un ejemplo de piedad ofrecido por este autor.²⁹ A la cita de Mandeville sigue una confirmación por parte de Rousseau, por medio de una nueva prueba. Consiste en recurrir a ejemplos de la vida animal, cosa que ya había señalado Montaigne leyendo a los clásicos y que hoy comprueban científicos como Antonio Damasio.³⁰ Los dos ejemplos de la vida animal que Rousseau cita son: «la ternura de las madres por sus pequeños» y «la repug-

²⁶ Después de la crítica de Locke a la existencia de las ideas innatas, el término «innato» parece evitarse por parte de los ilustrados que admiraban en gran parte su obra.

²⁷ Para Hobbes la razón también es la capacidad propia del individuo para hacer cálculos. Entiende el razonamiento como cálculo y la actividad racional, como el cálculo de los medios adecuados para alcanzar los objetivos deseados (*Leviatán*, cap. V: «De la razón y de la ciencia», 73).

²⁸ Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 239.

²⁹ Adam Smith observó que gracias a Rousseau las principales ideas del libertino Mandeville «aparecieron con toda la pureza y sublimidad de Platón», *Edinburgh Review* (1755); cfr. Melzer, Rousseau. *La bonté naturelle de l'homme*, 53, nota 15.

³⁰ Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (Barcelona: Drakontos, 2009), 156.

nancia que tienen los caballos por pisar un cuerpo vivo». ³¹ Aquí no advierte que la compasión presupone que el hombre es un ser empático, que dispone de lo que Montaigne y los moralistas británicos llamaron simpatía. ³² En realidad, como precisarán los teóricos y fenomenólogos de los sentimientos morales, desde a Adam Smith hasta Max Scheler, la compasión es una de las formas de la simpatía, es la empatía con el dolor o la tristeza del otro. En cambio, según el segundo Discurso, el ser humano descubre la alteridad precisamente cuando experimenta compasión.

Rousseau quiere así destacar lo que a su juicio Mandeville, ni ningún otro, observó: que de la sola compasión se desprenden todas las virtudes sociales, y defiende su originalidad en este punto, al señalar que de ahí se derivan todas las reglas de derecho natural. ³³ Las virtudes de generosidad, de clemencia y de humanidad, entendida como una piedad aplicada a los débiles, a los culpables o a la especie humana en general, la benevolencia e incluso la amistad, son producto de una piedad constante fijada sobre un objeto en particular, pues desear que alguien no sufra más es querer que alguien sea feliz, lo que se ha llamado la cara alegre de la compasión. ³⁴ Con ello, se cumple el propósito inicial que Rousseau había señalado en el Prefacio del segundo Discurso: deducir a partir de los primeros principios todas las reglas de derecho natural.

En resumen, según este texto la compasión puede ser considerada como *el fundamento de la moral*, según la expresión acuñada por Schopenhauer, quien calificó a Rousseau como el mayor moralista de todos los tiempos, y su precedente filosófico más directo. Para ambos compadecer es sentir-con, lo que suprime la distancia entre los seres humanos que establece el egoísmo. Implica des-centrarse, convertir al otro en el centro de atención, sentirse concernido por su sufrimiento. Por su dinamismo y fuerza, en el estado de naturaleza juega el papel de las leyes, de las costumbres y de la virtud.

³¹ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 236.

³² Montaigne considera que «hay ciertas inclinaciones afectivas que a veces nacen sin el consejo de la razón, que vienen de una fortuita ligereza que otros llaman simpatía; son los animales tan capaces de ellas como nosotros». Michel de Montaigne, *Ensayos*, II, 12 (Madrid: Cátedra, 2006), 173.

³³ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* 238.

³⁴ Cfr. Aurelio Arteta, *La compasión: una virtud bajo sospecha* (Barcelona: Paidós, 1996).

En realidad, como Schopenhauer, autor al que volveremos al final, Rousseau distingue dos niveles en la compasión. En el primero se evita hacer el mal, o al menos se frena o limita al «menor mal» según la máxima citada del Discurso; en el segundo nivel se trata de ayudar a quienes lo necesitan, función y dinamismo que promoverá en el *Emilio*. Volviendo al segundo Discurso, para Rousseau la piedad, en lugar de la máxima sublime de justicia razonada: «haz a otro lo que quieras que te hagan a ti», inspira a los hombres otra *máxima de bondad natural*, menos perfecta pero puede que más útil: «haz tu bien con el menor mal posible al otro».³⁵

Ahora bien, considerar la compasión como un principio natural y universal, y constatar al tiempo la maldad de las sociedades civilizadas, obliga a Rousseau a explicar por qué motivo se altera y qué podemos hacer para evitarlo. Su tesis es que la compasión se debilita en las sociedades corrotas, debido a la fuerza del egoísmo, que repliega al ser humano sobre sí mismo y le distancia de todo lo que le aflige y molesta. Entonces el ser humano ya no es capaz de oír la voz de la naturaleza, su razón engendra el amor propio, y la reflexión lo fortifica y justifica. Este es el sentido de la polémica frase anti intelectualista sobre la insensibilidad, que al parecer le sugirió Diderot:

Se puede degollar impunemente a un semejante bajo su ventana; no tiene más que taparse los oídos y argumentar un poco, para impedir a la naturaleza, que se revuelve en él, identificarle con ése a quien se asesina.³⁶

Con ello subraya el peligro del ejercicio de una razón instrumental, que se distancia del otro hasta llegar a la insensibilidad. En una sociedad basada en la desigualdad y en los intereses de los más poderosos, se favorece la transformación del amor de sí en amor propio o egoísmo, e impera la ley del más fuerte. Como en Hobbes, la razón aparece como un mecanismo de cálculo que orienta sobre los medios adecuados para lograr determinados fines a cualquier precio; de ahí su frase: «es la razón la que engendra el amor propio; y es la reflexión la que lo fortifica; es ella la que repliega al hombre sobre sí mismo».³⁷

³⁵ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 240.

³⁶ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 239.

³⁷ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 238.

En la segunda parte del Discurso, explicará las consecuencias de la expansión del egoísmo, observando que desde el instante en el que un hombre se dio cuenta, calculó, que era útil acaparar provisiones para dos, se introdujo la propiedad y la desigualdad, y entonces la servidumbre y la miseria germinaron y crecieron. El inicial equilibrio entre el amor de sí y la piedad se perdió, y se instauró la ley del más fuerte, un hecho que no constituye derecho.³⁸ La toma de conciencia de esta situación inspirará a Rousseau a buscar los remedios adecuados, pues si lo específicamente humano es la libertad y la perfectibilidad, es preciso buscar las condiciones y los medios para su pleno desarrollo. Como Kant advirtió, la descripción del estado de naturaleza por parte de Rousseau tenía un carácter regulativo más que descriptivo, que le llevó a proponer un modelo de educación y de organización social y política legítimas, que llevara a plenitud la dimensión moral del ser humano.

La cuestión: cómo evitar que un principio natural se destruya o se convierta en ineficaz,³⁹ será abordada en el *Emilio* pero antes había sido tratada en las *Cartas* que Rousseau dirigió a Sofía de d'Houdetot en 1757 y 1758, las llamadas *Cartas morales* o *Cartas a Sofía*.⁴⁰ La quinta carta resulta de una importancia especial, pues muchos de sus párrafos serán transcritos con variantes en la *Profesión de fe del vicario saboyano*.⁴¹ Ahí Rousseau reconocerá una capacidad de identificación con el otro que en circunstancias adecuadas permite extender a otros seres humanos el amor de sí. Una vez desarrollada la conciencia, estos sentimientos perviven en lo que llama la «voz de la naturaleza», una voz interior que requiere una serie de condiciones para poder ser oída.

³⁸ J. J. Rousseau, *Del Contrato social* (Madrid: Alianza Editorial, 1988), 30. Traducción de Mauro Armijo.

³⁹ En la segunda parte del Discurso, al tiempo que señala las sucesivas formas de socialización, Rousseau marcará las etapas de la alteración de la piedad natural: «La bondad, conveniente al puro estado de naturaleza, ya no era la que convenía a la sociedad naciente, era preciso castigos más severos cuando las ofensas eran más frecuentes y el terror de las venganzas ocupaba el lugar del freno de las leyes» (*Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 257).

⁴⁰ En las cartas que Rousseau escribió a Madame D'Houdetot, a quien llama Sofía, desde noviembre de 1757 hasta febrero de 1758, se propuso resumir sus principios filosóficos y morales; de ahí que en una carta de 28 de enero de 1758 las mencione como «Cartas morales». Cfr. Jean-Jacques Rousseau. *Cartas a Sofía. Correspondencia filosófica y sentimental* (Madrid: Alianza Editorial, 1999), edición y Estudio preliminar (9-76) de Alicia Villar. Las citas a esta obra se harán conforme a esta edición.

⁴¹ Para desarrollar algunas de las ideas de la Profesión de fe del vicario, recurrirá a la quinta carta a Sofía, pero tachará su nombre, que sustituirá por la paternal fórmula de «hijo mío». El vicario será descrito como «un hombre por naturaleza humanitario y compasivo, que siente las penas ajenas como propias, y al que el bienestar no había endurecido el corazón» (*Emilio o de la Educación*, 353).

EL SENTIMIENTO DE JUSTICIA

En sus *Cartas morales* o *Cartas a Sofía*, al exponer los principios fundamentales de su filosofía práctica, Rousseau defendió la existencia de un sentimiento innato de justicia, además de la piedad natural. Su postura se enfrentaba con la moral descrita en Francia fundamentalmente por Helvetius en su obra *Sobre el espíritu* (1758). Helvetius mantenía que el interés personal es un motor neutro en sí mismo, capaz de efectos buenos o malos para la sociedad; por tanto, no es que los seres humanos sean malvados, sino que están sometidos a sus propios intereses. Por el contrario, Rousseau afirma que «toda la moralidad de la vida humana está en la intención del hombre»,⁴² frase de Pufendorf que retomará Kant. La calificación moral de una acción no depende de su resultado, sino del motivo,⁴³ de la intención o resorte interno por el que se lleva a cabo. En el segundo Discurso, la bondad natural se asociaba a la compasión; sin embargo, aquí el bien se vincula sobre todo con el amor a la justicia.

Rousseau también insiste, en esta carta, en que no quiere entrar en discusiones metafísicas que no llevan a nada y afirma que «existir es para nosotros sentir»,⁴⁴ modificando el enunciado cartesiano para orientar la existencia humana hacia la vida moral. Le interesa defender el carácter innato de ciertos sentimientos que la causa de nuestra existencia, sea cual sea, ha provisto para la conservación de la especie.

No acude a un código religioso o social determinados y defiende una bondad y virtud practicable por todos, con independencia de los imperativos teológicos entonces aún vigentes. El juicio moral pertenece a cada individuo y no se asigna ningún papel al pecado original, como en los demás *philosophes*. La naturaleza en general, como comienza el *Emilio*, y la naturaleza humana en particular, es fundamentalmente buena y lo que nos deprava es la corrupción generalizada de las sociedades civilizadas. Como observa Charles Taylor, la imagen agustiniana de la voluntad, de una voluntad depravada, el *amor sui*, se comprueba en una doctrina que niega uno de los

⁴² Al comienzo de la quinta carta, Rousseau dudó entre «intención» y «voluntad», palabra que finalmente tachó. J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 127.

⁴³ Para el ginebrino, como para después Schopenhauer, no hay acción moral si es expresión del egoísmo.

⁴⁴ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 125.

dogmas centrales de la teología agustiniana.⁴⁵ Así, Rousseau traspone el esquema inocencia-caída-corrupción a términos seculares que corresponden a la tríada vida natural-sociedades corruptas-nuevo orden social y político, y para ello la educación resulta clave.

En la quinta carta a Sofía, como después en el *Emilio*, Rousseau define fácticamente la bondad, de un modo introspectivo y con varias experiencias.⁴⁶ La primera es la satisfacción interior al practicar la justicia, lo que muestra que el bien debe estar en el fondo de nuestros corazones. De nuevo refuta a Hobbes, ahora implícitamente pues observa que si el ser humano «fuera como el lobo»,⁴⁷ hecho para cazar a su presa y dañar a sus semejantes, la conducta virtuosa suscitaría remordimientos y la bondad sería un vicio contra natura.⁴⁸ Por tanto, la existencia de los remordimientos confirma la bondad originaria.

Con el fin de mostrar un nuevo argumento a favor de la bondad, Rousseau evoca de nuevo la experiencia de la compasión,⁴⁹ y apela a la imaginación y a la memoria de su interlocutor. Describe varias situaciones que nos llevan a identificarnos con las víctimas. De un lado, la experiencia de ser espectador de una obra de teatro,⁵⁰ ejemplo que tendrá una significación distinta en la *Carta a d'Alembert*, y, por otra parte, la de ser espectador de un acto de violencia en la calle. En ambos casos, se trata de la reacción ante el espectáculo de una desgracia, en el arte o en la vida real. Como en el segun-

⁴⁵ Cfr. Ch. Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad en la modernidad* (Barcelona: Paidós, 1996), 488.

⁴⁶ Para Rousseau la introspección revela la verdad del hombre, conclusión a la que también había llegado Hobbes cuando en un pasaje de la Introducción del *Leviatán* dice a su lector que lea en sí mismo a la humanidad, pues ese género de doctrina no admite otra demostración (*Leviatán*, 48).

⁴⁷ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 121.

⁴⁸ La fórmula «el hombre es naturalmente bueno» se encontraba en el segundo Discurso (nota 9) y también en la carta escrita a Philopolis. En cambio, en la Carta al Arzobispo C. de Beaumont (1763) escribirá bondad original por oposición a la perversidad original. En el *Emilio*, Rousseau presenta la inocencia del niño que reside en la ignorancia de los vicios más que en la bondad.

⁴⁹ La palabra piedad no aparece expresamente en las *Cartas morales*, pues fue tachada del manuscrito original. J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 128.

⁵⁰ En el segundo Discurso, Rousseau también menciona esta experiencia, abandonando por tanto su análisis del estado natural al introducir un ejemplo del mundo civilizado que recuperará en el *Emilio*. El análisis de las reacciones del espectador de las Tragedias había sido ya desarrollado por Aristóteles (*Poética y Retórica*). Para un desarrollo de este tema véase Alicia Villar, «El valor de la compasión en la Modernidad», en Alicia Villar y Miguel García-Baró, *Pensar la solidaridad* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2004), 124-129.

do Discurso, aquí Rousseau repite que en los espectáculos nos identificamos con el héroe desdichado más que con el tirano triunfante.⁵¹

También se detiene en la experiencia de compasión ante la visión de un «acto de violencia o injusticia en una calle o en un camino»,⁵² que adquiere el valor de prueba y de confirmación. Se comprueba un giro con respecto al análisis del segundo Discurso, pues ahora no se trata sin más de la compasión ante el sufrimiento ajeno, sino del *sufrimiento inmerecido que es causado por otro, por un tercero que es moralmente responsable* de una desgracia. En este caso, el dolor causado no es consecuencia de un acontecimiento fortuito, sino de una acción reproable que exige reparación. Entonces, de un modo inmediato, brota un sentimiento de cólera y de indignación en quien es testigo de un acto de violencia o de injusticia, dos sentimientos que sin ser positivos, nos movilizan e impulsan a ponernos al lado del oprimido.

Ello revela la complejidad de la compasión y la pluralidad de sentimientos que suscita: tristeza por la víctima, cólera, indignación y reprobación ante el agresor. A pesar de la pluralidad de sentimientos, la compasión se experimenta de un modo inmediato: «al instante» precisa Rousseau,⁵³ e insiste en su dinamismo y su función motora. Todo ello le muestra que mientras el ser humano sea sensible, se identifique con las víctimas y no con sus verdugos, mientras no se sienta indiferente o insensible ante la visión del sufrimiento que provoca una injusticia, aún no ha perdido su sensibilidad moral.

La última experiencia que Rousseau explora en la quinta «Carta moral» es la culpabilidad, el arrepentimiento, un hecho que nos permite descubrir nuestra dimensión moral. Padecemos los remordimientos que nos atormentan, y nos gustaría suprimirlos pues nos hacen lamentar acciones, realizadas en un pasado que no podemos cambiar. Por este motivo, Rousseau cree que el malvado evita la soledad y busca entretenerse para huir

⁵¹ La significación de esta experiencia variará por completo en la *Carta a D'Alembert sobre los espectáculos*. Ahí considera que la piedad del espectador es una «emoción pasajera y vana» que no dura más que la ilusión que la produce. En este caso se trata de una «piedad estéril y artificiosa» que no produce el más mínimo acto de humanidad, posibilidad que hasta entonces no había contemplado.

⁵² J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 122.

⁵³ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 122.

del pesar.⁵⁴ En realidad las reflexiones de Rousseau se asemejan mucho a las del *Poema sobre la ley Natural* de Voltaire que había leído un año antes y a quien no cita.⁵⁵ Como Voltaire, Rousseau alude a las objeciones de los filósofos que mantienen que la conciencia moral es fruto de los prejuicios inculcados desde la infancia.⁵⁶ Pero ambos defienden las ideas de justicia y honestidad y los principios de moral se dan en todas las naciones del mundo. Las excepciones no resultan relevantes, pues no hay un lugar donde sea un crimen «guardar su fe, ser clemente, bienhechor y generoso»,⁵⁷ y donde la persona de bien sea despreciada y el malhechor apreciado. Rechaza «las disputas metafísicas que no llevan a nada», pues su procedimiento consiste en «hablar al corazón»⁵⁸ de su interlocutor, a partir de experiencias compartidas.

La conclusión insiste en el mismo inicio de la quinta Carta: «Hay un principio innato de justicia y de verdad en el fondo de nuestros corazones [...], por el cual juzgamos nuestras acciones y las de los demás como buenas o malas. Doy el nombre de conciencia a este principio».⁵⁹

La conciencia, nuestro guía interior, habla la voz de la naturaleza, pero para oírla y llegar al fondo de nuestros corazones se precisan una serie de condiciones que Rousseau detallará a Sofía en su sexta Carta: liberarse de los prejuicios y de la dependencia de la opinión ajena, el mal de la época; también conviene realizar pequeños retiros y una cierta soledad en contacto con la naturaleza. Por último, la práctica de la beneficencia que nos hará desterrar el afán por lo superfluo y la vanidad. En definitiva, sólo después de hacer el bien se alcanzará la felicidad que procura la buena conciencia. Como para Aristóteles, es preciso la práctica, el hábito

⁵⁴ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, Quinta Carta, 122: «El malvado huye de sí mismo y se arroja al exterior [...]; por el contrario la serenidad del justo es interior. Sólo está tan contento como en medio de un círculo; y esa alegría inalterable que se aprecia en él, no la obtiene de los que se le acercan, sino que la comunica».

⁵⁵ Los poemas de Voltaire «Sobre la Ley natural» y «Sobre el desastre de Lisboa», se incluyen en Alicia Villar, *Voltaire-Rousseau: en torno al mal y la desdicha* (Madrid: Alianza Editorial, 1995), 113-179.

⁵⁶ Cardano y Spinoza hablaban de los errores de la infancia y los prejuicios de la educación, y sus nombres aparecían en el «Poema sobre la Ley Natural» de Voltaire. Cfr. Villar, *Voltaire-Rousseau: en torno al mal y la desdicha*, 122.

⁵⁷ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 123.

⁵⁸ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 124

⁵⁹ J. J. Rousseau, *Cartas a Sofía*, 129. Antes de escribir «innato», Rousseau ha dudado entre «eterno» y después «inmortal».

para alcanzar la virtud, pero ahora la fuente de la felicidad se traslada a la interioridad del propio sujeto que descubre por introspección lo que es bueno o malo.

LA EDUCACIÓN MORAL Y LAS MÁXIMAS DE LA PIEDAD

Mientras que en el segundo Discurso se presentaban las alteraciones y pérdidas sufridas por las colectividades humanas, el *Emilio*⁶⁰ plantea las adquisiciones de un individuo, un varón que crece al resguardo de una sociedad corrupta y que logrará abrirse camino en el mundo. Y en esta serie de adquisiciones aparece de nuevo la compasión. Me parece obligado aludir al papel secundario que Rousseau asigna a la mujer, encarnada en Sofía⁶¹ y del que han dado buena cuenta los estudios de género, una contradicción que no puede pasarse por alto en el defensor de la libertad, la igualdad y la autonomía. De este modo, se comprueba en este punto la coexistencia de esquemas innovadores con esquemas tradicionales que en tantos momentos se observa en las obras de Rousseau.

El método que sigue en el *Emilio* para conocer al ser humano es distinto al seguido en el segundo Discurso. En el libro IV dice fundarse en la observación, en lo que ha visto que es común a todos los hombres, en cualquier edad, rango o nación.

Frente a la educación tradicional, Rousseau se distancia de aquéllos que sólo veían a los niños como adultos en miniatura, y reivindica la infancia en sus propios modos de ver, pensar y sentir. «Dejad madurar la infancia en los niños», será uno de los legados de su obra, convencido de que la educación debe respetar y fortalecer el desarrollo natural y progresivo de las distintas facultades: sentidos, imaginación y razón. Si el ser humano es originariamente bueno y amante de la justicia, la «educación negativa», desde el punto de vista del educador o preceptor, consistirá en proteger al corazón del vicio y al espíritu del error. Se concretará en ejercicios más

⁶⁰ El preceptor será un ser excepcional que acompañará a su alumno durante veinticinco años en su descubrimiento progresivo del mundo y le enseñará a guiarse por tres fuentes de educación: la naturaleza, las cosas y los seres humanos, para que aprenda de un modo gradual y a través de la propia experiencia, guiando a Emilio en su expansión y escogiendo sus relaciones o distintos escenarios.

⁶¹ Precisam es el nombre que Rousseau da a la mujer que describe en el último libro del *Emilio* como bien nacida, de una bondad natural y de corazón sensible. Rousseau cae en el tópico de que «la mujer está hecha para gustar al hombre».

que en dar preceptos, orientará progresivamente al educando hacia la autonomía más que hacia el servilismo; fortalecerá más que ablandará, pues para cerrar las puertas al vicio, es preciso combatir su puerta de entrada: la debilidad. El mejor educado será el que sepa soportar con fortaleza los males y los bienes que le depara la vida, y encuentre el modo de armonizar las distintas facetas de su ser: física, intelectual, afectiva y moral. Para Rousseau la etapa de la adolescencia, edad de las pasiones y la razón, implica un nuevo nacimiento que requiere una orientación moral. Más que adoctrinar, el objetivo de esta educación será orientar las experiencias del educando, con el fin de orientar las energías del joven hacia los sentimientos humanitarios.

La piedad que también se admitía en el animal en el segundo Discurso no se reconoce en los primeros años del niño. Curiosamente, aunque es uno de los primeros movimientos de la naturaleza, permanece dormida en tanto la imaginación no despierte. En el *Discurso sobre el origen de las lenguas* también defiende la importancia de la imaginación y la reflexión para poder experimentar la compasión. Considera que quien nunca ha reflexionado nunca podrá ser ni clemente, ni justo, ni piadoso, pues las afecciones sociales sólo se desarrollan con nuestras luces:

¿Cómo nos dejamos conmover por la piedad? Transportándonos fuera de nosotros mismos, identificándonos con el ser sufriente. Sólo sufrimos cuando juzgamos que él sufre; no es en nosotros es en él en quien sufrimos. ¡Piénsese cuánto supone de conocimientos humanos esta traslación! ¿Cómo imaginaría males de los que no tengo ninguna idea? ¿Cómo sufriría viendo sufrir a otro si no sé siquiera que sufre, si ignoro lo que hay de común entre él y yo? [...]. Quien nada imagina nada siente más que a sí mismo: está solo en medio del género humano.⁶²

Del mismo modo, en el *Emilio* también observa que para que surja la piedad es preciso que el niño reflexione sobre los otros seres sensibles que ha visto sufrir y morir, dice ahora Rousseau. De ahí que no aborde la piedad hasta la etapa de la adolescencia, la edad de la conmiseración y de la generosidad. Precisamente, la compasión hacia los que sufren es el pri-

⁶² Jean -Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen de las lenguas* (Madrid: Akal, 1980), 60. Traducción de Mauro Armíño.

mer sentimiento relativo que «toca el corazón humano» según el orden de la naturaleza; pero es sólo un principio, una disposición o tendencia, que por tanto debe ejercitarse para fortalecerse. De lo contrario, el amor de sí, pasión natural por excelencia que debería satisfacerse con pocas necesidades, deriva quizá en lo que hoy llamaríamos un egocentrismo narcisista. En cambio, cuando nos conmovemos por la piedad «nos transportamos fuera de nosotros mismos» y nos identificamos con el ser que sufre. De este modo, tomamos su ser y abandonamos el nuestro, nos descentramos. Es «en el otro en quien sufrimos», precisa en un texto del *Emilio* que Schopenhauer destacará, «no sufrimos más que en tanto juzgamos que sufre». ⁶³

Con el fin de nutrir esa sensibilidad naciente, el preceptor ofrecerá al joven experiencias que dilaten la fuerza expansiva de su corazón y la extiendan sobre otros seres. Pondrá a su alcance situaciones en las que ejercite su bondad, humanidad, compasión y beneficencia. Así, se impedirá que nazcan la envidia, la codicia, el odio y las pasiones crueles que dividen a los seres humanos y los hacen insensibles al dolor ajeno. Nada de vanidad, de emulación, de compararnos con los demás, son pasiones peligrosas que pueden llevar a odiar a quienes son más valorados que uno mismo.

Rousseau propone *tres máximas*, que comenta y califica como precisas, claras y fáciles de comprender. Y lo son, pero también ambivalentes, sobre todo la primera, pues su enunciado implica admitir una tendencia a la envidia: «No es propio del corazón humano ponerse en el lugar de personas que son más felices que nosotros, sino sólo de aquellas que son más de compadecer». ⁶⁴ En aplicación de su segunda máxima: «Nunca se compadecen en los demás sino los males de los que no nos creemos exentos», el preceptor tratará de avivar la imaginación del joven, para evitar una insensibilidad que le haría incapaz de ponerse en el lugar de otro. Deberá hacer comprender e imaginar a su alumno que la desgracia puede irrumpir en cualquier

⁶³ «En efecto, ¿cómo nos podemos mover a la compasión si no es desplazándonos fuera de nosotros e identificándonos con el animal que sufre; dejando, por así decirlo, nuestro ser para tomar el suyo? No sufrimos sino en la medida en que juzgamos que él sufre: no es en nosotros, es en él donde sufrimos [...] debemos presentar al joven objetos sobre los que pueda obrar la fuerza expansiva de su corazón, que lo dilaten, que lo extiendan sobre los demás seres, que siempre le hagan reencontrarse fuera de sí; evitar con cuidado los que lo estrechan, lo concentran y tensan el resorte del yo humano» (*Emilio o de la Educación*, 298). Cf. Arthur Schopenhauer, «Sobre el fundamento de la moral», en *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid: Siglo XXI, 2002), 272, nota 110.

⁶⁴ Rousseau, *Emilio o de la Educación*. Véase el desarrollo de las máximas citadas en 298-301.

momento, y que muchos acontecimientos imprevistos pueden cambiar el transcurso de una vida. La tercera máxima: «La piedad que tenemos del mal de otros no se mide por la cantidad de ese mal, sino por el sentimiento que atribuimos a quienes lo sufren», alerta sobre el peligro del endurecimiento. La memoria que nos hace sentir la continuidad de los males en el recuerdo, y la imaginación que nos lleva a anticipar el futuro, harán sopesar los efectos del sufrimiento y avivar la compasión.

Rousseau advierte que no trata de hacer al joven un hermano de la caridad, pero sí de evitar su impasibilidad ante las desgracias humanas, principio de la degradación moral. ¿Cómo y por qué medio? Primero, tratando de «sensibilizarle» con respecto a los que le rodean y alentando las relaciones de amistad y compañerismo que adquieren ahora un papel relevante para hacer germinar las primeras semillas de humanidad. También el conocimiento de la Historia, y sobre todo el contacto directo del joven con los que sufren desgracias, despertarán su sensibilidad moral. Nada es capaz de suplir la fuerza del testimonio directo, señala el ginebrino. Con ello, se promueve el ejercicio de la conmiseración, la bondad y la beneficencia: virtudes sociales por excelencia.

DE LA BONDAD A LA VIRTUD

Finalmente, Rousseau advierte que la piedad en su exceso puede degenerar bien en dureza, bien en debilidad, algo que no había observado en el segundo Discurso. Para impedirlo es preciso extenderla y generalizarla al género humano, observará ahora. Y aquí aparece de nuevo el tema de la justicia, señalando que es preferible entregarse a la piedad cuando está de acuerdo con la justicia.⁶⁵ Así, estima que, de todas las virtudes, la justicia es la que más concurre al bien de los hombres, comprobándose así que resulta el concepto central de Rousseau, el fin supremo y la virtud decisiva. Como tal será invocada en sus escritos políticos junto con la virtud cívica, a la que apelaba desde su primer Discurso.⁶⁶

Con ello, Rousseau busca el «justo medio» de la compasión, pues la piedad degenera cuando se limita a un mero contagio afectivo que nos de-

⁶⁵ Rousseau, *Emilio o de la Educación*, 339.

⁶⁶ Para un desarrollo del tema de la virtud cívica en Rousseau, cfr. Alicia Villar, «Democracia y virtud cívica en Montesquieu y Rousseau», en *De la indignación a la regeneración democrática*, coord. Olga Belmonte (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2014), 71-90.

bilita⁶⁷ y extiende la tristeza por el mundo; se orienta debidamente cuando impulsa la acción y se relaciona con la justicia.⁶⁸ La bondad designa la propensión, la orientación fundamental de la voluntad hacia el bien, el orden y la justicia, y es una predisposición natural y favorable al ejercicio de la virtud, que exige decisión, esfuerzo, combate y la fuerza del alma. Como para Aristóteles, será la práctica, el hábito, lo que permitirá lograr una conducta virtuosa; de ahí la importancia de la educación, en un sentido integral. Por ello, el preceptor de Rousseau protegerá la bondad natural de su alumno, cerrando las puertas a la depravación, con el fin de que el niño se convierta en un adulto fuerte y autónomo, y se guíe por la virtud. Así, porque fue bueno, ante el conflicto de intereses, podrá ser virtuoso. La bondad es una tendencia, y dado que el ser humano es constitutivamente libre, no está determinado y puede tanto degenerar como perfeccionarse desde el punto de vista moral. Como se ha señalado, en sus obras políticas Rousseau hizo una llamada a la virtud cívica y a los sentimientos de ciudadanía más que a la bondad, pues la complejidad del estado social requiere la fuerza que caracteriza a la virtud. En sus últimas obras, Rousseau apela a la virtud que entiende como el vigor del alma; pues el hombre que sigue sus disposiciones o inclinaciones es naturalmente bueno, pero escuchando a su instinto y a su corazón, y no a su razón, no conoce la virtud que es trabajo y combate (*Rousseau, juez de Jean Jacques*).⁶⁹ La virtud permitirá reinar sobre el propio corazón, y hacer sólo lo que es justo y honesto.⁷⁰ En definitiva, para Rousseau es la libertad y la fuerza lo que hacen a los hombres excelentes, mientras que la debilidad y la esclavitud los convierte en malvados (*Ensoñaciones del paseante solitario*, 6.º Paseo).⁷¹

⁶⁷ En el *Emilio* había advertido que toda maldad procede de la debilidad, de modo que considera que el niño es malvado porque es débil, y si se le convierte en fuerte, será bueno (Primer libro).

⁶⁸ Aristóteles define la compasión como «cierto pesar por la aparición de un mal destructivo y penoso en quien no lo merece, que también cabría esperar que lo padeciera uno mismo o alguno de nuestros allegados», *Retórica*, 1385b 15. Si en el segundo Discurso, la compasión surge inmediatamente ante la visión del sufrimiento ajeno, finalmente Rousseau vuelve a la definición canónica de Aristóteles que vincula la compasión con la observación de un sufrimiento inmerecido.

⁶⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Rousseau, juez de Jean-Jacques*, en *Oeuvres* (París: Editions du Seuil, 1967), vol. I, 449.

⁷⁰ Rousseau, *Rousseau, juez de Jean-Jacques*, 448

⁷¹ Jean-Jacques Rousseau, *Ensoñaciones de un paseante solitario* (Madrid: Cátedra, 1986), 111. Edición de F. J. Hernández

REFLEXIONES FINALES: LA AMBIVALENCIA DE LA COMPASIÓN

A lo largo de la modernidad, la compasión tuvo valoraciones muy distintas en tanto fundamento de la moral. Por una parte, los racionalistas Descartes y Spinoza, advirtieron la ambivalencia de este sentimiento que extiende la tristeza y nos debilita, y prefirieron fundamentar la moral en los juicios firmes de la razón.⁷² Spinoza coincidió con Descartes en preferir impulsar los afectos alegres o positivos, en concreto la buena voluntad o la generosidad, que favorecen la benevolencia y la beneficencia.

Por otro lado, los moralistas británicos se distanciaron de la visión pesimista del ser humano que atendía fundamentalmente a su egoísmo y destacaron la importancia de los sentimientos naturales y de la simpatía que permiten ponerse en el lugar del otro.⁷³ Cabe destacar en esta línea los nombres de Shaftesbury, Hutcheson, y posteriormente Adam Smith y David Hume. Algunas de las ideas de estos autores, muestran la proximidad con las defendidas por Rousseau. Sin poder detenerme en todos ellos, destacaré las de Shaftesbury, que en su *Investigación sobre la virtud o el mérito*,⁷⁴ traducida al francés por Diderot, distinguía dos clases de afecciones naturales: unas que inducen al bien público y otras que orientan hacia el interés particular. A su juicio, la propia naturaleza dicta estas afecciones para asegurar no sólo la conservación del individuo, sino también de la especie. Para Shaftesbury, un individuo no está desnaturalizado aunque pueda parecerlo, en tanto muestre una mínima inclinación hacia la amabilidad, la gratitud, la generosidad y la compasión. La ausencia total de esas afecciones, como se manifiesta en los que experimentan alegría o placer ante el sufrimiento ajeno, son propias de tiranos o de pueblos bárbaros. Shaftesbury se explica esa depravación en los individuos o en los pueblos, debido a la fuerza de las costumbres, pues la tendencia o disposición natural a la benevolencia puede ser corrompida por la fuerza de costumbres

⁷² En general, los filósofos del siglo XVII desconfiaron de la piedad para fundamentar la moral, pues es un sentimiento de tristeza y temor, dirá Descartes, siguiendo la definición de Aristóteles, que disminuye nuestra capacidad de ser y pensar, añadirá Spinoza, inútil para quien vive bajo la guía de la razón (*Ética*, IV, prop. 50). Cfr. Alicia Villar, «El control racional de las pasiones: la ambivalencia de la compasión». *Pensamiento*, 64 (239), (2008): 143-150; Félix González Romero, *Pasiones, amor y compasión en la construcción del sujeto moderno* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012).

⁷³ Sobre este tema, cf. Julio Seoane, *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática* (Madrid: Siglo XXI, 2014).

⁷⁴ Conde de Shaftesbury [Anthony Ashley Cooper], *Investigación sobre la virtud o el mérito* (Madrid: CSIC, 1997), 12-14. Estudio introductorio, traducción y notas de Agustín Andreu.

contrarias. De ahí que insista, como después Rousseau, en la importancia de una buena educación para fortalecer y perfeccionar el sentido moral que puede corromperse. Como los moralistas británicos, Rousseau fue sensible a los aspectos positivos de la compasión y sólo ocasionalmente advirtió de sus peligros. En su caso, que degenera en debilidad o en dureza, o que resulte estéril y artificiosa, aspecto que desarrollará en su *Carta a D'Alembert*.⁷⁵ «Nací sensible y bueno», confiesa Rousseau en sus *Ensoñaciones de un paseante solitario*, pero también se lamenta: «llevé la piedad hasta la debilidad».⁷⁶

A lo largo del siglo XIX, Schopenhauer realizará una apología de la compasión que identificará con la caridad y el amor puro, mientras que Nietzsche, el crítico más feroz de este sentimiento que considera nada puro ni natural, desvelará sus lados más oscuros. Schopenhauer coincidirá con Rousseau en considerar que el rasgo esencial de la compasión es la identificación con el sufrimiento del otro. Permite la comprensión inmediata de que su desgracia podría ser la mía, y contrapesa el egoísmo natural, raíz de los enfrentamientos y rivalidades. Por este motivo, para ambos la compasión es el fundamento de la moral, pues al compadecer suprimo, en cierto grado, la barrera o distancia que establezco con el otro y que me constituye en centro. Rousseau precisaba que la compasión «templa»⁷⁷ el egoísmo natural, y Schopenhauer advertirá que la ausencia de toda motivación egoísta o interesada es el criterio de la acción moral; de ahí que para ambos la compasión sea el origen de las acciones humanitarias y altruistas.

Muchos autores han alertado sobre la ambivalencia de la compasión, desde los estoicos a los racionalistas, pasando por Kant y Nietzsche, y más recientemente por Hannah Arendt.⁷⁸ Kant, lector de Rousseau, coincidió con él en considerar a la compasión como un rasgo específicamente huma-

⁷⁵ Esta ambivalencia se manifiesta también cuando Rousseau califica a la piedad como dulce por revelarnos la propia bondad, frente al sabor amargo de la envidia que da a conocer la propia miseria (*Emilio*, 296).

⁷⁶ J. J. Rousseau, *Ensoñaciones de un paseante solitario*, 106.

⁷⁷ J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 235.

⁷⁸ En su obra *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (Barcelona, Lumen, 2012) Hannah Arendt mostró con ejemplos de la historia que no hay que suponer que los malvados estén en conflicto consigo mismos. Observó que aunque el sadismo estuvo presente en los genocidios, quien de hecho organizó el asesinato masivo de seis millones de judíos fue una persona calificada como aparentemente normal por los psiquiatras, que se sentía mal si incumplía las órdenes recibidas.

no que nos diferencia de los animales,⁷⁹ pero discrepó en su función como fundamento de la moral. Al igual que la percepción en el conocimiento, la emoción en la moral debe ser cuidadosamente examinada y sólo será honesta cuando la razón reflexiva la haya elevado a deber. De ahí que las acciones benéficas deban realizarse por deber, no como respuesta a una inclinación compasiva. Para Kant, como para los racionalistas modernos, la compasión es expresión de debilidad, pasividad, inclinación y, a lo sumo es una obligación imperfecta.

Un siglo después, Nietzsche someterá a una crítica severa los sentimientos compasivos defendidos por el que había sido su maestro: Schopenhauer. Nietzsche desconfía de esa compasión empalagosa,⁸⁰ que amarga nuestros goces terrestres y nuestra voluntad de vivir; que reproduce tristeza y debilidad, y denunciará las motivaciones «humanas, demasiado humanas» que pueden esconder los actos aparentemente altruistas. Mostró que es difícil que actuemos movidos por un solo motivo, sobre todo en el caso de la compasión,⁸¹ y que es imposible tratar de suprimir por completo el dolor de la vida, aspiración en ocasiones inconsciente del alma compasiva. También Hannah Arendt advirtió sobre la ambivalencia de la compasión y acudió a los testimonios que ofrece la Historia humana. En concreto, al caso de la Revolución francesa y la época del terror, donde «la piedad, considerada como resorte de la virtud; se demostró poseedora de un potencial de crueldad superior al de la propia crueldad».⁸²

Las críticas mencionadas advierten de la complejidad de un sentimiento aparentemente simple, y señalan su ambivalencia, previniendo de los abusos e incluso de la manipulación ejercida en su nombre.⁸³ Ahora bien, habría que preguntarse si esos riesgos anulan por completo su valor; de hecho,

⁷⁹ Immanuel Kant, *Lecciones de Ética* (Barcelona: Crítica, 1998), 269. Traducción de R. Rodríguez Aramayo y C. Roldán.

⁸⁰ F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, & 33 (Madrid: Alianza Editorial, 1972), 58-59.

⁸¹ F. Nietzsche, *Aurora*, & 132 y & 133 (Madrid: Editores, S.L., 1994), 54-55. Sobre el significado de la piedad zarastustreana-nietzscheana, véase Remedios Avila, *El desafío del nihilismo. La reflexión metafísica como piedad del pensar* (Madrid: Trotta, 2005); sobre la afirmación de la vida por parte de Nietzsche, Diego Sánchez Meca, *Nietzsche: la experiencia dionisiaca del mundo* (Madrid: Tecnos, 4.ª ed., 2009).

⁸² Hannah Arendt, *Essai sur la révolution* (Paris: Gallimard, 1967), 127.

⁸³ Para un desarrollo de estos aspectos, cfr. Alicia Villar, «La ambivalencia de la compasión», en *Pensar la compasión*, ed. Miguel García-Baró (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2008), 19-71.

la compasión sigue estando presente en las éticas laicas,⁸⁴ y en las llamadas a la solidaridad con las víctimas de catástrofes y atentados. Nos hace sentirnos concernidos ante el desamparo del otro, ante una experiencia de sinsentido o de absurdo que pide una respuesta, de ahí que pueda convertirse en el origen de las acciones humanitarias. Promueve el acercamiento y la cooperación, más que el enfrentamiento y la rivalidad, la conciencia del «nosotros» más que de la exclusión, e impulsa la reparación de una injusticia o de un acto de violencia que no puede quedar impune. Aún hoy, solemos calificar de inhumano al despiadado.

Sin duda, en nombre de la compasión, como en nombre de tantas palabras se pueden cometer engaños y abusos, pero es preciso contrarrestar una cierta práctica en la historia del pensamiento que privilegia un término en detrimento de otro. Como emoción no da una solución a los problemas, pero arraiga nuestras decisiones morales y contrarresta la insensibilidad y la indiferencia. Es evidente que en la vida y en la educación, sentimientos y razón no tienen que oponerse sino complementarse, pues lo opuesto a lo emocional no es tanto lo racional como la incapacidad de sentirse afectado. En el caso de la compasión, el discernimiento racional es preciso para advertir sus ambivalencias, sus sombras y excesos.⁸⁵ Además, si bien la compasión y el amor a la justicia hacen sentirse concernido por la desgracia ajena, es preciso el análisis racional para evaluar los daños y las posibilidades reales de ayuda. El discernimiento racional nos alerta sobre las palabras o las acciones que pueden estar de más ante la desgracia ajena; nos previene de una compasión ciega que puede ser experimentada por el compadecido como una intromisión, o incluso como una humillación. Los sentimientos, reveladores tanto de la grandeza como de la miseria humana, pueden contribuir a articular los objetivos que definen la humanidad, como no dañar y promover el bien, pero la razón desempeña una función moderadora cuando obtener el fin se busca a cualquier precio y por cualquier medio.

⁸⁴ Presente en autores tan distintos como Levinas, Simone Weil, André Comte-Sponville, Richard Rorty, Martha Nussbaum o Valdimir Jankélévitch. Para una panorámica de los sentimientos y la compasión desde el punto de vista filosófico y ético, véanse, entre otros, el libro de Aurelio Arteta, ya citado, así como los de Joan-Carles Melich, *Ética de la compasión* (Barcelona: Herder, 2010), Victoria Camps, *El gobierno de las emociones* (Barcelona: Herder, 2011) y Jacinto Choza, *Historia de los sentimientos* (Sevilla: Thémata, 2011).

⁸⁵ Como los críticos de la compasión advirtieron, puede ser expresión de un egoísmo encubierto o incluso, según Nietzsche, de una voluntad de dominio.

Para terminar, se comprueba que para Rousseau el ser humano no tiene precio sino valor. Fue más sensible que Kant a descubrir esta verdad a través de la experiencia de la compasión, y no sólo exclusivamente por medio de la virtud y del deber, en los que también insistió. Intuyó la importancia de lo que hoy llaman «hábitos del corazón»,⁸⁶ y defendió la importancia de los sentimientos, también los sentimientos de ciudadanía, en el siglo de la razón. Odiaba la servidumbre como la fuente de todos los males del género humano, y denunció las condiciones políticas que encarnaban la dependencia, la desigualdad y la opresión. A pesar de sus contradicciones,⁸⁷ el interés de las obras de Rousseau está en los temas que aborda. Sin renunciar a determinados elementos del pensamiento antiguo,⁸⁸ está en el origen de una transformación de la cultura moderna, que potenció la reflexión sobre la alteridad y la importancia de los sentimientos en la educación y en la construcción del yo, como ha destacado Charles Taylor. Sus obras subrayan la importancia de la vida moral y alientan la denuncia de la corrupción, convencido de que cabe alguna esperanza mientras subsista el sentimiento de justicia en el corazón humano. Siglos después Schopenhuaer, deudor de Rousseau, sentenciará que la compasión es un signo constitutivo de humanidad, pues si somos superiores a los animales es porque somos capaces de apiadarnos de ellos. ■

⁸⁶ Robert Bellah y otros, *Hábitos del corazón* (Madrid: Alianza Editorial, 1989).

⁸⁷ Rousseau negó la libertad de conciencia a las mujeres, e impuso a los ateos su catecismo del ciudadano. Cfr. María José Villaverde Rico, «Intolerancia, coacción y fanatismo en un apóstol de la tolerancia: Rousseau» en *Forjadores de la Tolerancia*, eds. M.^a José Villaverde Rico y John Christian Laursen (Madrid: Tecnos, 2011), 257, y Rosa Cobo, *Fundamentos del patriarcado moderno: Rousseau* (Madrid: Cátedra, 1995).

⁸⁸ Sobre este aspecto, véase Denise Leduc-Fayette, *Jean-Jacques Rousseau et le mythe de l'antiquité* (Paris: Vrin, 1974).

Nota sobre la autora:

ALICIA VILLAR EZCURRA es Catedrática de Filosofía en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid), participa actualmente en un Proyecto de Investigación financiado por el Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología español dedicado a «Los fundamentos filosóficos de la idea de solidaridad: amor, amistad y generosidad» (FF 12012/37670), la fase cuarta de un proyecto que comenzó hace más de diez años.

Interesada por los pensadores que analizan la existencia y las pasiones humanas, gran parte de sus publicaciones se han dedicado al pensamiento de Pascal, Rousseau, Unamuno y el tema de la compasión. Entre los dedicados a Rousseau destacan sus dos libros publicados en Alianza Editorial (*Voltaire-Rousseau: en torno al mal y la desdicha*, y *Cartas a Sofía*). Otros trabajos dedicados a Rousseau son: la introducción a este autor publicada en Ediciones del Orto; los artículos «La fuerza de la piedad y los sentimientos de humanidad en Rousseau» (*Pensamiento*, 60, 228); «La compasión en Rousseau y Kant» (*Revista Portuguesa de Filosofía*, 61). Participó como ponente en los Congresos Internacionales sobre Rousseau celebrados en Murcia (2012), y en la Universidad de Bretaña Occidental (Cap. «Une correspondance morale, en el libro Rousseau en toutes lettres». Rennes: Ed. Eric Francalanza, PUR, 2014).

DÍAS DE EMOCIÓN INTENSA. SOBRE EL ENTUSIASMO Y SUS PROPIETARIOS

Days of Intense Emotion. On the Enthusiasm and its Owners

María García Alonso*

Fecha de recepción: 09/04/2015 • Fecha de aceptación: 31/05/2015

Resumen. El artículo analiza la pugna entre diferentes usos de la retórica emocional aplicados a la difusión y mantenimiento de modelos ideológicos contrapuestos en dos momentos de la historia de España: la Segunda República y la Guerra Civil, por un lado, y los comienzos del segundo milenio, por otro. La emoción propiciada por los fenómenos artísticos —lo que podríamos llamar «fervor laico»— y la derivada de los fenómenos religiosos surgen de las mismas fuentes, pero sirven a diferentes causas y, por lo tanto, son el motor de transformaciones sociales y culturales que, con diferente fortuna, han convivido a lo largo de casi un siglo.

Palabras clave: Segunda República española. Guerra Civil española. Misiones Pedagógicas. Persecución religiosa. Transición política española.

Abstract. *The article analyzes the struggle between different uses of emotional rhetoric applied to the dissemination and maintenance of opposing ideological models in two moments in the history of Spain: the Second Republic and the Civil War, on one hand, and the beginning of the second millennium, on the other. The excitement arising from artistic phenomena —what we might call «secular fervor»— and religious phenomena, while they may emerge from the same sources, serve different causes and, therefore, are the engine of social and cultural transformations that, with different degrees of success, have continued for nearly a century.*

Keywords: *Spanish Second Republic. Spanish Civil War. Pedagogical Missions in Spain. Religious persecution. Spanish political Transition.*

Estamos viviendo días de epopeya, días de emoción intensa, en los que se escriben con sangre gloriosas páginas de nuestra Historia Patria.¹

¹ C. Salvador, «Labor de formación social en la Escuela», *Boletín de Educación de Burgos*, 2.^a época, I (1936): 17.

* UNED. Dpto. de Antropología Social y Cultural. Edificio Humanidades. Despacho 112. Paseo Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. España. mgarciaal@fsf.uned.es

Revolución y emoción son dos palabras que inevitablemente van de la mano. Revolución y educación también. En este triángulo (revolución-educación-emoción) los conceptos se apoyan los unos en los otros como un trípode. La emoción, que es toda aquella actividad del espíritu que mueve a la acción fuera de uno mismo, es el motor de cualquier acto revolucionario. El odio, el miedo, la exaltación, la ira, el amor, la salvaje alegría de la victoria o la tristeza feroz de la derrota se combinan en los campos de batalla, se alían con las conspiraciones para conseguir elevar a la categoría de Gobierno lo que hasta el triunfo de una ideología política sólo es una de las facciones en conflicto. Nadie da su vida voluntariamente por ninguna causa que no le provoque una honda conmoción.

Pero esta fusión arrolladora no dura para siempre. Se relaja en cuanto las transformaciones sociales o políticas dejan de ser perturbadoras para convertirse en la realidad cotidiana de la existencia. Es entonces cuando la educación surge como la única posibilidad viable de perpetuación del nuevo estado de las cosas. Y los recursos emotivos, ya cuidadosamente dosificados, entran de nuevo en el juego de la política comunicativa retroalimentando cada causa y aportando un plus de valor a las enseñanzas que de otro modo resultarían estériles.

Si bien la retórica emocional utiliza recursos muy semejantes para fortalecer la lealtad en los distintos sistemas políticos, cada uno de ellos la emplea de un modo que le es propio. Este texto es una reflexión sobre la pugna entre algunos de esos modelos en dos momentos en la historia de España: el período de la Segunda República y los comienzos del segundo milenio de nuestra era.

El motivo de la elección de estos dos períodos no es arbitrario. En ambos momentos se han producido reformas educativas que han utilizado recursos emocionales para ganar el terreno ideológico. En el primero de los casos, fueron empleados para garantizar la adhesión a un nuevo orden republicano que necesitaba reforzar el laicismo para, entre otras causas, fortalecer la separación entre la Iglesia y el Estado. Para ello, al igual que se hizo en otros procesos revolucionarios anteriores (especialmente durante las revoluciones rusa y mexicana, que en cierta medida sirvieron de inspiración al Gobierno español) era necesario despertar en el pueblo lo que podríamos llamar «el fervor laico» o «la emoción de la cultura». La poesía, el arte, la literatura, la música transmitidos a través de las escuelas y de otros movimientos educativos no formales, como las Misiones Pedagógicas,

alentaban una nueva sensibilidad y marcaban un nuevo ritmo ritual, ligado a las festividades laicas y al disfrute privado en los hogares, usando unas estrategias muy semejantes a las que tradicionalmente había recurrido la Iglesia católica: apropiación de los espacios públicos para el adoctrinamiento, embellecimiento del mensaje para que fuera más atractivo, conversión de ciertos espacios en templos donde se transmite la verdad revelada, etc. Es decir, mediante la creación de mitos asociados a procesos rituales que se desarrollaban fundamentalmente en las escuelas. Mientras esto se producía, la Iglesia católica acentuó también su labor evangelizadora para paliar de algún modo esta pérdida de poder simbólico, pero en estas pugnas el apoyo estatal resulta imprescindible para propiciar cauces de comunicación y, con altibajos entre los años 1931 y 1936, el mensaje republicano fue difundido con bastante éxito, un éxito que cesó bruscamente al fin de la Guerra Civil.

El segundo escenario, en cierto sentido inversamente proporcional al anterior, muestra una similar lucha —pero en este caso de la curia católica— por ganar un terreno ideológico que la democracia le había quitado, al haber efectivamente separado los ámbitos de la religión y el Estado. Se muestra en el texto la evolución que ido teniendo este proceso desde la Transición al presente, pasándose de una cierta «mala conciencia» por el apoyo al régimen franquista —que queda reflejada en resoluciones de la Conferencia Episcopal de los años ochenta— a un enfrentamiento frontal entre dos modos de concebir las relaciones sociales: el «relativista» que surge del derecho democrático a la libre opinión y actuación individual dentro de los cauces de la ley (que por ejemplo despenaliza el aborto o permite el matrimonio homosexual, ante la tolerancia de parte del catolicismo practicante, que lo legitima como parte de la vida privada de los ciudadanos), y el «martirial», que implica un compromiso con el modo católico de vivir y una lucha activa por su implantación en la sociedad, tomando como modelo a los religiosos asesinados durante la guerra (capaces de renunciar hasta a la propia vida por defender sus ideales). Esta «nueva cruzada» pretende animar la empatía con los que sufrieron por su fe acercándola a los más pequeños a través de materiales didácticos e historietas ejemplarizantes.

No tenemos todavía la distancia histórica suficiente para saber cómo va a afectar esta lucha ideológica en el terreno de la educación. Por eso, lo que aquí se pretende es apuntar en algunas pinceladas las líneas de actuación ideológica, utilizando el recurso de las citas literales que muestran las palabras en la voz de sus propios actores.

FERVORES LAICOS Y OTRAS CONFUSIONES DEL ESPÍRITU

El gusto de aprender a través de la experiencia, la curiosidad por descubrir, serían quizás las principales aportaciones de Manuel B. Cossío a la Institución Libre de Enseñanza, y con ello a la historia de la pedagogía contemporánea. La función del maestro no consistiría tanto en transmitir una sabiduría enciclopédica sino en «enseñar a ver». Para el que no sabe ver, las cosas

están muertas, y hay que darles vida. Le son indiferentes, y es necesario que lo soliciten; mudas, y deben decirle algo; cerradas, y hay que darle la llave para abrirlas, porque ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas, que no conceden tampoco sus favores caprichosamente, que a todos llaman con el mismo cariño, esperan siempre pacientes a que la venda se les caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo.²

En la época en que el joven Cossío escribía estas palabras, en 1879, bastante más de la mitad de los españoles eran analfabetos. España estaba a punto de perder sus colonias y se hundía en un marasmo económico y político. En las aldeas los maestros, mal preparados y peor pagados, dependían para su subsistencia de la caridad de los vecinos ya que los responsables de sus gastos eran los empobrecidos ayuntamientos. Las escuelas se improvisaban en locales lóbregos, sin iluminación ni ventilación, huyendo del frío del invierno o de los rigores del sol. Dentro del orden social era considerado un gasto superfluo e incluso pernicioso el dedicado a cualquier educación que se extendiera a las clases trabajadoras, campesinas u obreras, más allá de los rudimentos básicos que les permitieran cumplir con sus funciones. En aquel contexto las afirmaciones de Cossío sonaban a revolución:

El niño de la ciudad tiene, señores, el periódico, el teatro, la conversación culta de la atmósfera que le rodea, los museos, una exposición permanente en los escaparates de cada tienda; pero el pobre niño del campo, ¿dónde puede ver jamás una estatua? ¿Quién le dirá que ha habido un Shakespeare o un Velázquez? ¿Quién le hará sentir la belleza de una melodía de Mozart, de una estrofa de Calderón o un Eco Nacional de Ruiz Aguilera? ¿Quién le excitará a que levante sus ojos de esa tierra que fecunda quizás ya al lado de sus padres?

² Manuel B. Cossío, «Carácter de la Pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 65 (1879):154.

¿Quién le instará para que piense, reflexione sobre algo que no sea corporal, ni quien le llamará la atención jamás sobre el placer que de la reflexión resulte?³

Será cincuenta años más tarde cuando un anciano Cossío presida el más original proyecto de extensión cultural del siglo, las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, con el objetivo de paliar esa desigualdad en las emociones. Esta iniciativa vendría a cumplir el artículo 48 de la Constitución republicana de 1931, aún antes de ser promulgada:⁴

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. [...] La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y vocación.

El principal cauce que tenía el Gobierno republicano para crear lazos emotivos con la nueva estructura de un Estado laico y democrático era la instrucción pública. Si las parroquias eran los centros neurálgicos que gestionaban el reino de Cristo —que en España se superponía simbólicamente al reino del monarca Alfonso XIII⁵—, las escuelas fueron convertidas en los focos de difusión de una nueva idea de ciudadanía, que tenía que enraizarse en las mentes más jóvenes con unos argumentos dirigidos más a los corazones que a los cerebros. Significaba el cambio no solo de un concepto patrimonial a otro universalista de educación, sino también el uso del poder evocador del arte —especialmente de un arte popular y social— para despertar un tipo de entusiasmo inédito fuera de los púlpitos: lo que podríamos llamar el gozo de la cultura. La inversión realizada —ingente si comprobamos las cifras de creación de bibliotecas y escuelas— apoya la idea de que nos encontramos ante un problema que era pensado como de gran relevancia. Sin embargo, los esfuerzos propagandísticos no resultarían exitosos hasta que no se asociaron al esfuerzo bélico. Y entonces fue, a todas luces, demasiado tarde.

³ Manuel B. Cossío, *De su jornada (fragmentos)*, (Madrid: imprenta de Blass S.A., 1929), 215. Discurso de Cossío en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882.

⁴ Las Misiones fueron creadas en mayo de 1931 y no sería hasta diciembre de ese año que se aprobaría la nueva Constitución.

⁵ Véase el apartado «Lealtades patrióticas» del artículo de María García Alonso, «Las regiones», *Revista Anthropolos*, 227 (2010): 163-176.

Las Misiones Pedagógicas se posicionaron desde su creación como una alternativa de emoción laica frente a las otras misiones religiosas, que habían intensificado su labor evangelizadora en estos años en los que la Iglesia sentía amenazada su existencia. Por ello aquéllas eran vistas por los sectores más conservadores como competidoras directas en el terreno moral y no escatimaron esfuerzos para impedir su desarrollo. Pero tampoco eran bien consideradas por algunos intelectuales como José Bergamín, que le reprochaba su falta de compromiso político, su inutilidad práctica. Sonrisas robadas, rostros fascinados ante las imágenes en movimiento o ante la carne pintada de los cuadros; pastores con la zamarra llena de aventuras en los mares del Sur: éstas eran sus grandezas pero también sus debilidades. Cómo escribía Bergamín en 1933 en *Cruz y Raya*,

¿basta al hambre y sed de justicia popular, que es hambre y sed de espíritu, hambre y sed de veras —las que se revelan en esos rostros—, esta propaganda pseudo-religiosa, esta mixtificación pedantesca, bautizada corroborativamente en este sentido, con el nombre de Misión Pedagógica? ¿No será esta misión pedagógica, como la otra, la antipedagógica, la de las razzias, en la propaganda de la vaca, irresponsable actitud gubernamental del Estado, un pilatesco afán escénico de lavarse las manos ante la sangre?⁶

Otros, como Manuel Abril, representante de la Sociedad de Artistas Ibéricos, censuraban su sentido estético simplificador:

A los chicos que nunca oyeron ni vieron otra cosa que lo más elemental de su rincón aldeaniero, se les da la quintaesencia de cultura. Esto nos parece a nosotros un grave error desde varios puntos de vista. El rudimentario espíritu de un rapaz aldeaniero no comprende ni puede comprender, y hasta diríamos no debe comprender, las excelencias del Greco. Enseñar eso a los chicos puede ser tiempo perdido. Y puede ser peor: puede conseguirse con eso que algunos crean que entender lo que no entienden y crean entenderlo por haber sido explicado con falsa explicación. De ahí nace la confusión y nace la pedantería. El ciego que cree ver es peor que el ciego mismo.⁷

⁶ José Bergamín, «La letra y la sangre», *Cruz y Raya*, 1 (1933): 154.

⁷ Manuel Abril, «Misiones Pedagógicas», *Arte. Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos*, II (2), (1933): 27-28.

Esa ceguera fue estimulada por el Museo del Pueblo, la sección misionera más querida por Cossío, porque implicaba llevar los cuadros del Museo del Prado⁸ a pajares y casonas, dejar sus reproducciones en las escuelas y educar fugazmente su mirada para *saber ver*. En una iniciativa pionera se había constituido un servicio de préstamo de estas láminas, paralelo al de libros de la biblioteca circulante, para que pudieran adornar por un tiempo el lugar principal de los humildes hogares. Y así, coincidían en esas casas campesinas la Maja de Goya con las imágenes religiosas, los clásicos de la literatura con las estampitas de la Virgen. Cuando la guerra acabó con la posibilidad de combinar los mundos de la religiosidad popular y la alta cultura, muchos aldeanos protegieron estas láminas en colores sepia como si de tesoros se tratara porque con ellas creían proteger el patrimonio de la República y las entregaban con delicadeza a los miembros de la Junta de Incautación y Protección del Tesoro Artístico. En la era de la reproductibilidad técnica, a la que Walter Benjamin achacaba la pérdida del *aura* de la obra de arte —ese «valor único e insustituible de la obra de arte auténtica»⁹—, las copias habían asumido, gracias al poder simbólico de la cultura entregada a los ojos nuevos de los campesinos españoles, la misma eficacia que los originales.

El choque de impresiones encontradas que se produjo en cerca de 6.000 pueblos de España con la llegada de los misioneros fue vivido por las dos partes, emisores y receptores del mensaje cultural, como el encuentro entre dos mundos que existían ignorándose mutuamente. Los informes que salpican las memorias del Patronato de Misiones nos hablan de ese desencuentro inicial:

La impresión que se recoge de estos pueblos es de que existe en ellos una virginidad, de que se hallan por primera vez ante muchas cosas. Gentes infantiles que ahora despiertan después de un sueño de siglos y para quien es todo inédito, nuevo. Una avidez inmensa de saber, de enterarse de las cosas del mundo y de la vida.

Es de notar el género de ignorancia en que se hallan estos pueblos. Es una ignorancia distinta de la que un observador ingenuo pudiera creer. No se trata de ignorancia de verdades particulares, de falta de

⁸ Las copias de estos cuadros, de escala semejante a los originales, habían sido pintadas por jóvenes artistas como Ramón Gaya o Eduardo Vicente.

⁹ Walter Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (México D.F.: Ed. Ítaca, 2003), 49.

noticias, de estar enterados al día de acontecimientos más o menos recientes; es algo distinto. Lo que ellos ignoran es toda esa serie de supuestos de nuestra cultura, los cimientos que sustentan y hacen posible nuestro saber. Por eso la primera y más angustiosa impresión que de ellos se recibe es que falta el terreno común para entenderse; que no hay, intelectualmente, convicciones comunes de donde partir. A falta de terreno común teórico, suple el que sí lo hay sentimental y espiritual. Desde el primer instante hemos sintonizado con ellos; hemos vibrado acorde, hemos sentido junto. Y esta atmósfera cordial es la que hace posible la Misión, la que hace que ellos escuchen atentos y adivinen lo que no entienden y que nosotros intuyamos de qué cosas debemos hablarles y con qué tono, con qué palabras y con qué voz.

Otra nota de extraordinario interés es la situación política. Existe una gran tensión, un vivo apasionamiento en torno a los problemas políticos, sociales y religiosos. Pero, en contra de lo que pudiera creerse en el primer momento, no existe un estado relativamente fijo de opinión, sino un pensamiento exaltado siempre, pero cambiante y contradictorio. La ignorancia mezclada con el apasionamiento (envenenamiento en algunos casos) hace que toda discreción sea necesaria. Y así, al explicarles la película «Granada», que daba motivo para hablar del descubrimiento de América y de la unidad de España, era imposible nombrar a los Reyes Católicos. Tampoco pudimos recitar un romance acerca de la Virgen María, ni fue posible la audición de un disco de Canto Gregoriano.¹⁰

La falta de dogmatismo convierte a las Misiones Pedagógicas en un fenómeno extraño dentro del panorama internacional, en el que la difusión cultural iba indisolublemente unida a la propaganda siguiendo el ejemplo soviético. Lunacharski, el primer Comisario de los Soviets para la Instrucción Pública, diría:

Si la revolución puede dar al arte un alma, el arte puede darle a la revolución su boca. Conocemos esto perfectamente, y el gran propagandista colectivo, el predicador colectivo que es el Partido Comunista debe proveerse de todos los medios del arte, que de esta forma se convertirá en poderoso sostén de la propaganda. No sólo

¹⁰ Informe sobre la Misión a Navas del Madroño (Cáceres). *Memoria del Patronato de las Misiones Pedagógicas (septiembre 1931- diciembre 1933)* (Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1934), 37.

las pancartas, sino también, en una forma menos fugaz pero poseyendo más profundas ideas, los cuadros y las esculturas pueden resultar, por así decirlo, el medio patente para la asimilación de la verdad comunista. El teatro ha sido llamado con tanta frecuencia gran tribuna, gran cátedra para la divulgación, que no vale la pena detenernos aquí en esta cuestión.¹¹

A pesar de que la fugacidad del paso de las Misiones por los pueblos y la participación en ellas de misioneros de distinto signo político¹² le restaban operatividad propagandista, lo cierto es que ayudaron a activar un circuito de emociones ligado a un nuevo sentimiento ciudadano, que tenía notorios puntos en contacto con algunos fenómenos religiosos a los que sustituía. En el caso español, como en el del México revolucionario, la competencia entre misiones cristianas y laicas se resolvió en la búsqueda de motores espirituales que activasen una inercia de siglos. En ambos casos, la construcción de escuelas era el símbolo del avance del Estado por el hojaldrado interior de los territorios patrios. Narciso Bassols, Secretario de Instrucción Pública de México entre 1931 y 1934, refiriéndose al impulso dado durante su mandato a la construcción de escuelas rurales que pasaron en tres años de 3.000 a 7.504, dirá que

sin exagerar siquiera levemente el significado de esta cooperación de los indígenas en la creación de las escuelas debo afirmar que desde la época de la colonia española, en que cada pueblo levantaba su iglesia, no se había dado un paso de tanta importancia en la consolidación de la vida comunal del país. Las iglesias en muchas poblaciones han envejecido, se han derrumbado ya por terremotos o abandono, y frente a ellas aparece la casa de la escuela, como centro vivo de la comunidad y núcleo ineludible de su vida futura. Esta actividad no sólo tiene un alcance externo y material, sino que también encarna un hecho psicológico de enorme significación y que debe tomarse en cuenta para comprender las condiciones actuales del campo. Los campesinos han puesto en la escuela su fe, se

¹¹ Anatoli V. Lunacharski, «La revolución y el arte», en *Las artes plásticas y la política en la Rusia revolucionaria*, (Barcelona, Seix Barral, 1969), 68-70.

¹² Pilar Gobernado, que participó en las misiones del Teatro y Coro del Pueblo en el año 1936, comentaba incluso, en conversación mantenida con la autora, que había visto responder a algún compañero con el brazo en alto a los saludos de los falangistas poco antes del comienzo de la guerra. Aunque esta ideología era claramente muy minoritaria en el grupo, esto nos indica que había misioneros de muy distinto signo político unidos por un afán de justicia social.

han agrupado espiritualmente alrededor de ella y están con ella en forma más segura y fecunda, por ser más consciente, que como se agruparon alrededor de las iglesias que los conquistadores les hicieron levantar hace tres siglos.

Aunque el propio Bassols reconocía que

no hubiera sido posible la creación de las miles de escuelas rurales, por lo menos con esa cooperación tan plena del campesino, si no hubiera coincidido la época del despertar de la educación con un momento de intensa agitación social producida por el hecho de que al mismo tiempo que se estaban creando las escuelas se entregaba la tierra liberando a los peones de su vieja condición de esclavos.¹³

La conversión de todo hombre moderno en un misionero, de todo Estado en servidor y propagador de alguna idea¹⁴ coincide en el mundo contemporáneo con una sutil infiltración del discurso religioso en la vida política y cultural. Las escuelas se transforman en templos; los intelectuales y artistas, en profetas capaces de despertar un tipo de fervor laico inédito que se despertaba ante los nuevos iconos del sentimiento: las representaciones artísticas. Volviendo de nuevo a México, Daniel Cosío Villegas hablará de la implantación de las misiones culturales mexicanas en términos que podrían haber sido usados para describir semejantes movimientos en la Rusia soviética,¹⁵ en la España republicana y, tras la Segunda Guerra Mundial, en otros países de América Latina:

La educación no se entendió ya como una educación para la clase media urbana, sino en la forma única que en México puede entenderse: como una misión religiosa, apostólica, que se lanza y va a todos los rincones del país, llevando la buena nueva de que México se levanta del letargo, se yergue y camina. Entonces sí que hubo ambiente evangélico para enseñar a leer y a escribir al prójimo; en-

¹³ Las citas de Bassols se encuentran en Augusto Santiago Sierra, *Las Misiones culturales (1923-1973)* (México, Setseptentas, 1973), 100-101.

¹⁴ Sobre este tema, véase María García Alonso, «Reflexión sobre los medios y los fines: las Misiones Pedagógicas en el contexto internacional», *Las Misiones Pedagógicas (1931-1939)* (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006), 184-208.

¹⁵ No hay que olvidar que Lunacharski pensaba también —como lo haría Benjamin— que la religión era la única fuerza capaz de despertar el entusiasmo en las gentes, y «sin entusiasmo el hombre no es capaz de crear nada grande». La base del comunismo no era otra cosa que el impulso religioso de comunión con la colectividad.

tonces sí que se sentía, en el pecho, y en el corazón de cada mexicano, que la acción educativa era tan apremiante y tan cristiana como dar de beber al sediento o de comer al hambriento. [...] Entonces se tenía fe en el libro de calidad perenne; y los libros se imprimieron a millares y a millares se obsequiaron. Fundar una biblioteca en un pueblo pequeño y apartado parecía tener tanta significación como levantar una iglesia y poner en su cúpula brillantes mosaicos, que anunciaran al caminante lejano la existencia de un hogar donde descansar y protegerse.¹⁶

Similares alusiones encontraremos en el discurso de Manuel Bartolomé Cossío leído en la primera misión pedagógica a Ayllón (Segovia), en diciembre de 1931: «[Se cumple] además de esta suerte la obra evangélica, no sólo enseñar al que no sabe, dejando un poco de lo que ellos [los habitantes de las ciudades] disfrutan, sino también la de consolar al triste, es decir, de alegrarlo y divertirlo noblemente».¹⁷

El enfrentamiento entre el modelo del fervor laico y el que hundía sus raíces en la religión podía encontrarse no sólo en las calles, los púlpitos y las escuelas: también se encuentra diseminado en multitud de escritos educativos y doctrinales. Después de haber extendido el cristianismo por toda América, en los años treinta España volvía a ser de nuevo un territorio de misión tanto para el Estado como para la Iglesia. El Gobierno necesitaba impulsar valores de adhesión a sus ideas renovadoras con el mismo tesón que la Iglesia debía impedir que lo hiciera.

Pero con el exilio del monarca el vínculo simbólico que se había mantenido sólidamente fusionado desde la época de los Reyes Católicos, uniendo el catolicismo con el modelo de Estado legítimamente establecido, se estaba viniendo abajo. El discurso patriótico bebía en esos momentos de fuentes muy distintas que las que le habían permitido al cardenal Enrique Roig afirmar en 1930 lo siguiente:

Se han amasado a la vez con los mismos principios, y hasta podemos decir que con la misma sangre, los cimientos de la Religión y la Patria en España. [...] Toda institución representativa de la patria debe reflejar en sí esa quinta esencia o fondo común secular. Y

¹⁶ Daniel Cosío Villegas, «La crisis de México», *Cuadernos Americanos*, VI (XXXII), (1949): 46-47.

¹⁷ *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, septiembre de 1931-diciembre de 1933* (Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1934), 15.

ninguna en España, como la Monarquía, especialmente al personificarse en el actual Monarca, lo refleja y patentiza. Unidos como en toda la trama de nuestra Historia, han ido durante el feliz reinado de Alfonso XIII, los sentimientos de Religión y Patria.¹⁸

Cristo Rey estaba dejando de presidir las aulas, los plenos municipales y los cementerios, y su refugio en conventos y templos ya no era inexpugnable, debido a las oleadas de violentos incendios y expolios de edificios religiosos. No sólo la curia estaba indignada por estos sacrilegios. Los primeros momentos de la Segunda República coinciden con una verdadera epidemia de visiones y profecías. Ya que los símbolos religiosos desaparecían de los espacios públicos antes sacralizados, los fieles buscaron otros espacios, arrancándoselos a terrenos no urbanizados (fuentes, prados, matorrales, etc.) y desplazando los territorios sagrados de los centros urbanos a las periferias para poder construir allí nuevos santuarios. La Virgen se manifestaba en ellos sin intermediarios, especialmente en el norte de España,¹⁹ quejándose a través de médiums de que el clero no estaba protegiendo debidamente a su familia, la Sagrada Familia, de los desmanes de la izquierda y que esto acarrearía grandes males.

Así la Iglesia, herida institucionalmente, tenía que derrochar esfuerzos para aglutinar a su propio rebaño, fortalecer los lugares de culto consolidados y canalizar esas manifestaciones populares hacia movimientos de tinte político, y para ello andaba a la búsqueda de líderes fuertes que dirigiesen su cruzada. No eran pocos los que entonaban el *mea culpa* por no haber advertido a tiempo esta necesidad.

Así hemos vivido en España. Sin cabezas o con cabezas desproporcionadas, vacías o ligeras. Improvisábamos, quemábamos en holocausto del egoísmo o cambiábamos de ideal con pequeñeces despreciables. Nuestros templos se llenaban. Nuestros actos públicos se hacían en mosaicos de compactas muchedumbres. Pero las muchedumbres, masa y turba, volvían sobre sus pasos de efímero entusiasmo. Ni una inteligencia preclara y decidida que las guiase,

¹⁸ Citado en Luis Cano, «Acerca de Cristo Rey», en *Católicos entre dos guerras. La historia religiosa de España en los años 20 y 30*, eds. Jaume Aurell y Pablo Pérez López (Madrid: Biblioteca Nueva, 2006), 186.

¹⁹ Especialmente fértil en apariciones fue el pueblo guipuzcoano de Ezquioga, que en los años treinta parecía configurarse como un *Lourdes* español. Para ahondar en este tema véase el excelente libro de William Christian Jr., *Las visiones de Ezquioga. La Segunda República y el Reino de Cristo* (Madrid: Ariel, 1997).

ni una voluntad de hierro que contuviese las desbandadas. Las minorías selectas por su inteligencia, por su valor o por su virtud, no existían o no supieron actuar. [...] La muchedumbre, como los mares, es tornadiza y veleidosa, se mueve y remueve al soplo de vientos contrarios. Nos preocupa el porvenir de las Obras Misionales Pontificias. Tenemos masa, necesitamos cabezas directoras.²⁰

Tras la sublevación militar del 18 de julio de 1936, se inició una nueva reconquista religiosa de España que se serviría también del entusiasmo para estimular la adhesión de los más jóvenes. Es notable señalar cómo las mismas expresiones que habían sido usadas por los ideólogos de la emoción laica valían también para defender los bienes del fervor religioso. El primer *Boletín de Educación de Burgos* publicado después del alzamiento da numerosas pruebas del cambio de signo de los tiempos, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Con el pretexto de una falsa solidaridad humana se quiso borrar la fraternidad humana, que es virtud cristiana y española; se sustituyó la caridad con la asistencia social, la Religión con el socialismo, nuestros himnos nacionales con «La Internacional» [...] En aspectos estrictamente educativos, se procuró ahogar las fuentes del sentimiento, tan pegados a nuestro fondo étnico, para reemplazarlos por un cerebralismo seco y propicio a ese fetichismo intelectual que se entronizó como el exponente y el paradigma de una personalidad perfecta. ¿Por qué? Por la única razón de que a los españoles les caracteriza el sentimiento, el carácter, la voluntad y la intuición, con cuyas cualidades fundamentó su genio histórico e hizo una España grande y respetada. Y así, la mayor parte de los libros que cayeron sobre nuestras Escuelas y sobre nuestras Bibliotecas escolares, respondían a esa sequedad, so capa de un estoicismo que no era sino frialdad cuidadosamente estudiada.

Hagamos nosotros nuestra Escuela nueva, jugosa, alegre, fina, sentimental. Eduquemos a nuestros niños en la fortaleza de ánimo y en el vigor de la voluntad; reforcemos las energías de su intuición, dotémosles de un carácter firme e invencible y, sobre todo, impregnémosles, no de religiosidad, sino de los principios de la Religión cristiana.²¹

²⁰ «Editorial», *Obra pontificia de la Propagación de la Fe* (junio de 1933): 1.

²¹ O., «Nuestra Escuela nueva», *Boletín de educación de Burgos*, 2.ª época, I (1936): 16.

¡Los afectos! Cuánto no hemos contribuido a estrangularlos en el alma infantil con esa fingida superioridad pedantesca, insensible a toda emoción simplista. Ha estado de moda el no sentir, el no emocionarse como se hizo de mal gusto toda afirmación rotunda, toda espiritualidad idealista. Se motejó de sensiblera toda emotividad apasionada, como se ahogaron las manifestaciones nacionales con el dictado de patrioteras. La España caduca, como todos los viejos, se hizo criticista y el crítico, por naturaleza, rehúye la emotividad que es pasión, que es juventud. España renace y exige almas jóvenes, apasionadas y vehementes. Desecha, Maestro, las prevenciones que almas pobres, apocadas o superfluas infiltraron en tu espíritu al formarlo, y haz de tu escuela un manantial de afectos y no olvides nunca, que si quieres conmover, que si quieres despertar emociones tienes que empezar por emocionarte.²²

TRANSICIONES A LA ESPAÑOLA EN EL SEGUNDO MILENIO

Más de setenta años después de estos acontecimientos y tras considerables esfuerzos de reconciliación en la sociedad española, una parte importante de la educación se sigue tejiendo con los mismos mimbres: emoción versus crítica, entusiasmo versus conocimiento. Resultados de estudios recientes sobre el valor de los recursos emocionales en los manuales escolares de la transición democrática nos muestran una cauta contención de los recursos educativos que pudieran estimular sentimientos potencialmente disgregadores de la nueva idea de patria multicultural y tolerante con la diversidad, que ha sido la piedra angular de la convivencia en la Transición.²³ La misma cautela mostró el episcopado español cuando, en 1985, el papado de Juan Pablo II quiso activar las beatificaciones de mártires católicos de la guerra civil española. La Conferencia Episcopal, entonces presidida por Monseñor Tarancón, aprobó una opinión contraria a esta idea en un pleno en el que ratificaba su compromiso con los valores de la democracia:

Ante el cincuenta aniversario de la Guerra Civil Española, la Iglesia comprometida en la reconciliación de todos los españoles y en la profundización de la democracia, debe potenciar todos los gestos

²² J. Doñate, «Meditaciones escolares», *Boletín de educación de Burgos*, 2.ª época, I (1936): 24-25.

²³ Véanse los resultados del proyecto «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)» dirigido por Gabriela Ossenbach (UNED).

que favorezcan este objetivo y criticar aquéllos que lo dificulten. En este sentido, creemos que no es oportuno llevar adelante el proceso de beatificación de los mártires de la Cruzada.²⁴

Pero mucho ha llovido desde entonces y el espíritu de contención, que había relegado al olvido algunas justas reclamaciones y opacado poderes que durante el franquismo habían resultado hegemónicos, ha visto despertar a sus fantasmas en este nuevo milenio en los dos terrenos donde la ideología se filtra de modo más contundente en las escuelas: el estudio de la historia del pasado reciente y la enseñanza de la religión.

La tímida irrupción de las voces de las víctimas del conflicto armado a través de los relatos de sus testimonios y las primeras exhumaciones de fosas comunes republicanas con cobertura mediática dieron un giro inesperado a la tranquila inercia de los discursos de consenso que se escondían en los textos escolares. La memoria histórica, que oculta en esta denominación una voluntad expresa de convertirse en explicación autorizada de los hechos vividos, comenzó a infiltrarse en las actividades didácticas que acompañaban a las explicaciones de la Guerra Civil. Siempre resulta menos comprometido para los equipos docentes comenzar delegando en los hogares las explicaciones que se temen expresar en grandes titulares. De este modo, las vivencias de abuelas viudas, de familiares exiliados, de miseria, hambre y cárcel comenzaron a ser expuestas en trabajos y discutidas en grupos de estudiantes. Y con ellas resurgieron sentimientos que poco tenían que ver con la tolerancia: la ira, el asombro, el deseo de venganza, la incompreensión, el anhelo de justicia y reparación de una parte de la sociedad que había sido expulsada de una patria que era la suya, pero que les había sido enajenada.

A medida que este espíritu de reivindicación se fue apoderando de los medios de comunicación, de las ideologías de parte de la clase gobernante, ganando la calle e incluso acercándose, aunque con poca fortuna, a los tribunales penales se fue haciendo también más explícito el dolor de los que perdieron la guerra en los manuales escolares: la pérdida de derechos de las mujeres, la resistencia del maquis, las depuraciones profesionales, los campos de concentración, la emigración forzosa, la carestía de alimentos, las ejecuciones sumarias, etc. Las fotografías de los campos de refugiados espa-

²⁴ *Congreso de Evangelización y hombre de hoy* (Madrid: Editorial de la Conferencia Episcopal Española, 1985): 421. Advértase en todo caso la referencia a la «Cruzada» —guerra entre cristianos e infieles— en la redacción del texto final.

ñoles en Francia se comparan con las de tantos otros refugiados de distintos países y etnias sentados, esperando sin esperanza, en el suelo de los campamentos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Son referencias que provocan una reacción emocional poderosa.

Mientras, la memoria de los vencedores de la guerra ha ido reaccionando con estupor al avance político, social e ideológico de sus antiguos enemigos y también ha hecho sus movimientos estratégicos en el tablero de juego de las legitimidades y las venganzas, utilizando unas herramientas que durante siglos ha empleado con maestría: el poder de los santos. Las transformaciones en la interpretación que la derecha española da a su sufrimiento durante el conflicto han sido primero alentadas, y después abiertamente favorecidas por una política vaticana²⁵ que ha visto en el martirio, en tanto que militancia activa por el ideario católico en un mundo que se percibe como cada vez más «relativista», un ejemplo a seguir en la lucha por el modo cristiano de entender el mundo. El ecumenismo cristiano permite, a su vez, a los sectores más radicales de la extrema derecha española convertir sus reivindicaciones políticas en legítimos conflictos de fe, alejándose de terrenos ideológicos menos aceptables para la opinión pública moderada, y recuperando terreno en aquella en la que tienen la máxima competencia: la educación religiosa.

Si bien en los manuales de ciencias sociales el papel de la Iglesia como motor e intérprete de la sociedad se ha visto enormemente reducido, el enorme avance que la enseñanza religiosa ha tenido en los últimos años en el sistema educativo nos habla de una exitosa estrategia que ha conseguido beatificar hasta el presente a bastantes más de 1.500 mártires de la Guerra Civil, y que ha culminado en la publicación en el Boletín Oficial del Estado de 24 de febrero de 2015 de un currículum académico profundamente conservador para la asignatura de religión de primaria y secundaria.

El 29 de marzo de 1987 Juan Pablo II beatificó en Roma a las tres primeras mártires de la guerra: tres monjas carmelitas descalzas que sufrieron martirio en Guadalajara, contradiciendo los deseos de la mayoría de la curia española y dando alas a la corriente conservadora que, en años posteriores, ocuparía los más altos puestos de poder en la Iglesia española. Dado el volumen de causas de beatificación que estaban en proceso (se estima que

²⁵ La política que seguirá al respecto el nuevo papa Francisco puede variar esta tendencia, pero todavía es pronto para saberlo.

pueden llegar a unas 17.000), la Santa Sede decidió abrir en enero de 2001 una oficina estable en Madrid para que se encargase de la gestión y coordinación de las causas de los santos. Entre sus funciones se encuentra también la publicidad de las mismas, la publicación de bibliografía al respecto y la elaboración de material didáctico.

Uno de los aspectos prioritarios de esta última labor se centra en mostrar a los mártires como personas cercanas, normales y corrientes, narrativizando sus vidas para que sirvan de atractivos modelos a los fieles, especialmente a los niños. Tal y como decía, en 2007, Martí Alanis en su texto «Hablar hoy de la persecución religiosa en España»,

estas vidas ejemplares serán de un enorme valor educativo; no habrá doctrinas expresadas en palabras que puedan sustituirlas. Una vida ejemplar es una invitación a la imitación. [...] Ya no valen las hagiografías de los santos tradicionales, sin someterlas a una crítica histórica que, a veces, ha sido demoledora. No valen las más recientes si no se parte de un conocimiento emocional bien fundado y realista, en que aparezca la fragilidad humana y la veracidad histórica. Por lo que se refiere a nuestros mártires contamos con una limitación: la forma repetida en que dieron sus vidas en una misma persecución puede ceder a la rutina y caer en la insignificancia. Creo que debemos preocuparnos de este problema. Encontrar narraciones que interesen. El género narrativo es una forma humana y práctica de hacer teología.²⁶

La Iglesia veía necesario, a través de este procedimiento, dar ejemplos de personas que hubieran llevado un estilo de vida *radicalmente* cristiano frente a lo que Benedicto XVI ha llamado la «dictadura del relativismo», para hacer explícitos sus planteamientos de que otro tipo de catolicismo, más activo y militante, era necesario en la sociedad española tal como apuntaba Blázquez Pérez, vicepresidente de la Conferencia Episcopal:

Jesús es el mártir por excelencia y cabeza de los mártires; este aspecto debe estar siempre presente a la hora de comprender la radicalidad y el sentido del martirio cristiano. Somos discípulos de Jesús que murió perseguido, condenado como malhechor, subversivo y blasfemo, y que fue resucitado por Dios. [...]

²⁶ José Martí Alanis, «Hablar hoy de la persecución religiosa en España», en *El martirio cristiano. Testimonio y profecía*, ed. Encarnación González Rodríguez (Madrid: EDICE, 2007), 107-108. Esta es la editorial de la Conferencia Episcopal Española. Martí Alanis fue obispo de Urgell y copríncipe de Andorra de 1971 a 2003, así como creador de varios medios de comunicación católicos.

En nuestra sociedad existe actualmente una especie de retraimiento vergonzante por parte de los cristianos para manifestarnos con sencillez como tales. Llama la atención que a veces alardeemos de lo que deberíamos ruborizarnos, y en cambio nos avergoncemos de los que deberíamos gloriarnos. [...] ¿Por qué esta situación tan poco «martirial»? Aparte de que el recato aconseja sobriedad a la hora de manifestar las convicciones religiosas, puede estar influyendo también en este campo la cultura de la modernidad. En efecto, la modernidad ha escindido, o pretende escindir, la vida de los hombres entre privada y pública, rigiendo en ésta lo que se llama «razón funcional» y a la vida privada se dejaría espacio para expresar la subjetividad creyente y otros sentimientos personales. Pero con esta separación la fe queda recluida en la conciencia, en la «privacidad» y en las «sacristías», y por otra parte, la vida pública se vacía de símbolos y de resortes espirituales, auténticos generadores de calidad moral y de humanización. Esta situación, con la que se desearía propiciar la convivencia en la pluralidad, no es sana. La tolerancia civil no puede reclamar silencio de lo esencial, indiferencia de los valores profundos y ocultación de la propia identidad; sí exige ciertamente respeto al que piensa de forma distinta y diálogo paciente, ya que la verdad no se defiende adecuadamente con la represión y la violencia. [...] El cristiano debe desenmascarar, combatir y en la medida de sus fuerzas evitar que tomen cuerpo propuestas moralmente indignas; si a las personas debe siempre amar, las conductas y leyes inmorales debe denunciar, y, aunque a veces tenga que tolerarlas, no se debe confundir tolerancia y convalidación ética.

El martirio de miles de sacerdotes, religiosos, religiosas, obispos y seglares de España son para nosotros un signo y una apelación, una gracia y un imperativo. Si ellos mantuvieron la fidelidad en una situación límite, ¿qué haremos quienes vivimos ahora en la fácil flacidez de la libertad, del ocio? ¿O es que son más sutiles y seductoras las tentaciones de cada día que las que nos sobrevienen cuando nos es pedido todo? [...]. El Nuevo Testamento insiste en que el testimonio de Jesús fue público y solemne. Si los mártires se hubieran limitado a reconocer al Señor en el santuario de su conciencia, no habrían corrido peligro, ni hoy celebraríamos su triunfo y su gloria.²⁷

²⁷ Ricardo Blázquez Pérez, «¿Quién es un mártir cristiano?», en *El martirio cristiano. Testimonio y profecía*, ed. Encarnación González Rodríguez (Madrid: EDICE, 2007), 42-46. Blázquez Pérez era entonces el Presidente de la Conferencia Episcopal Española, además de obispo de Bilbao.

Como muestra de estas creaciones destinadas a jóvenes y niños se encuentran algunas series de animación dedicadas a las vidas de mártires y beatos, como Santa Perpetua o el propio papa Juan Pablo II;²⁸ y también cómics específicos y material didáctico diseñado por la Oficina Española de las Causas de los Santos para explicar la persecución religiosa. De estos dos últimos, se aportan a continuación algunos ejemplos.



Figura 1. Cómic sobre la persecución religiosa promovido por la Oficina para la Causa de los Santos, publicado en 2014. Es consultable en <http://www.religionenlibertad.com/los-martires-en-comic-40562.htm>, página creada por el sacerdote Jorge López Teulón, postulador de la Causa de los Santos de Castilla-La Mancha [consulta del 7 de marzo de 2015]. En dicha página no se indica autor ni editorial.

²⁸ Se pueden encontrar numerosas producciones similares disponibles en YouTube tecleando «Héroes de la Fe» o «Dibujos animados mártires» [consulta del 7 de marzo de 2015].



Figura 2. Pedro Sánchez Trujillo (guión) y Raquel Bernal y Curro Cervantes (dibujos), Juan Duarte Martín (Málaga: Diócesis de Málaga, 2012). Publicado para celebrar el centenario del nacimiento del beato.



Figuras 3 y 4. Material didáctico, publicado en 2007, para explicar a los niños el motivo de una de las beatificaciones masivas de mártires de la guerra civil española.

Este texto para las catequesis con niños es consultable en la página <http://www.archimadrid.es/martires498/page/13/> [consulta del 3 de octubre de 2009].



Esta iniciativa de la Iglesia ha supuesto la relectura por parte de sectores conservadores de su propio pasado en términos religiosos. Si al finalizar la Guerra Civil todos los que murieron en el bando vencedor —sacerdotes o laicos— eran considerados «caídos por Dios y por España y su revolución nacional-sindicalista», en el presente la vertiente política de la contienda se ha ido dejando poco a poco en el olvido, para recordarse fundamentalmente como una matanza de cristianos por parte de ateos.

Las constantes referencias al valor de la amistad infantil, que podemos observar tanto en el texto de la figura 4 como en el nuevo currículo de la enseñanza de la religión en las escuelas, nos muestran un camino emocional bien trazado.

Todavía es demasiado pronto para conocer las implicaciones de este planteamiento en la disputa por captar el entusiasmo, siempre movilizador, de las jóvenes generaciones españolas. Se trata de una propuesta que puede ser bastante atractiva para una juventud en busca de ideales, teniendo en cuenta que puede ser reforzada desde los púlpitos de las iglesias. A día de hoy, las parroquias españolas se están llenando de reliquias de estos nuevos beatos y santos, y su conmemoración empieza a asociarse al ciclo festivo de numerosos pueblos (no hay que olvidar que los religiosos murieron en la mayoría de los casos muy al principio de la guerra, en el verano del 36). Son intermediarios cercanos entre el cielo y la tierra, con familias conocidas del mismo barrio que los fieles.

Esta irrupción de una emoción religiosa martirial en la cotidianidad de las escuelas y de las misas dominicales está pasando muy desapercibida para los profesionales de la docencia y para los defensores de la escuela laica. Habrá que esperar algunos años para ver las consecuencias de este modelo en la España futura. ■

Nota sobre la autora:

MARÍA GARCÍA ALONSO es profesora del departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), doctora por el mismo departamento y licenciada en Geografía e Historia (especialidad Antropología de América) por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Vicerrectora de Formación Permanente de la UNED, miembro de la Junta directiva del Centro Internacional de Memoria y Derechos Humanos (CIEMEDH) de la UNED y presidenta de la Red Internacional de Estudios de Territorio y Cultura (RETEC).

Ha estudiado las relaciones entre la antropología y la historia, especialmente a través de la reconstrucción de la memoria colectiva de los actores sociales ya sea a través del trabajo de campo o de recursos archivísticos. Sus preocupaciones teóricas se complementan con su interés por formas alternativas de presentación de los resultados de las investigaciones, en varios niveles de lectura, que permitan tanto la participación de los protagonistas sobre los procesos vividos, como el debate académico. Ha sido comisaria entre otras de las exposiciones Las Misiones Pedagógicas (1931-1936) en el Cuartel del Conde Duque (Madrid) y otras ciudades (2006-2007) y Las Misiones Sociopedagógicas entre España y América: México-España-Uruguay (Montevideo, 2009).

«APRENDAN EL VOSOTROS PARA HABLAR CON LOS ESPAÑOLES EN SU IDIOMA»: LA IDENTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN ARGENTINA COMO TENSIÓN ENTRE EL ORGULLO Y LA MINUSVALORACIÓN

«Learn the vosotros [you conjugation] to speak with Spaniards in their language»: Linguistic identification in Argentina as a tension between pride and underestimation

María López García*

Fecha de recepción: 10/03/2015 Fecha de aceptación: 06/04/2014

Resumen. El trabajo analiza la construcción de una identidad lingüística a través de los manuales escolares argentinos. La hipótesis de base es que la escuela argentina sobrelleva el imaginario decimonónico que le dio lugar como organismo de difusión de saberes y creación de la ciudadanía, pero en la actualidad los instrumentos que utiliza para la enseñanza y las leyes que gobiernan el funcionamiento de estos materiales están fuertemente influenciadas por las reglas del mercado. Por lo tanto, la lengua española, portadora de la herencia hispánica como pauta aglutinante en la escuela argentina del siglo XIX, se desprovee en la actualidad de los límites territoriales (y, con ello, de las marcas de la variedad lingüística) porque, al trascenderlos, puede adecuarse a las pautas expansionistas del mercado. En el marco de la glotopolítica y apoyándose en las teorías que estudian el lugar de las emociones en los procesos de auto-identificación, el artículo analiza la coexistencia entre una identificación lingüística «globalizada» y una identificación dialectal. Esta tensión genera identificaciones de signo contrario en los ciudadanos/hablantes en tanto la práctica lingüística escolar se asocia a la pertenencia a la nación, pero al mismo tiempo desalienta las marcas de lo nacional a través del uso de manuales globalizados. El análisis de rasgos lingüísticos regionales en una muestra de libros escolares (algunos actuales y otros correspondientes a hitos históricos en la enseñanza argentina) permitirá mostrar las identidades superpuestas generadas discursivamente entre una lengua desterritorializada y una pauta curricular que fomenta la valoración de las variedades.

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad de Buenos Aires. Centro Argentino de Estudios Históricos «Claudio Sánchez Albornoz». M.T. de Alvear 1694 (1060). Buenos Aires. Argentina. maguilopezgarcia@yahoo.com.ar

Palabras clave: Emociones e identidad nacional. Identidad lingüística. Variedades del español. Glotopolítica. Enseñanza de la lengua.

Abstract. *This paper analyses the construction of a linguistic identity in Argentina through school textbooks. The basic assumption is that the Argentinean school continues to exhibit the 19th century imaginary of being the agency for the diffusion of knowledge and the construction of citizenship, but that today, the instruments that it employs for teaching and the laws that govern the functioning of these materials are strongly influenced by the rules of the market economy. Therefore, the Spanish language, bearer of the Hispanic heritage and a binding element of the Argentinean school of the 19th century, is no longer subject to territorial limits (and thus, to the particularities of linguistic variety) because, by moving beyond these limits, language is able to more easily adapt itself to the expansionist tendencies of the market. In the framework of linguistics politics and relying on the theories that study the role of emotions in the process of self-identification, the article analyses the coexistence of «globalized» language and dialect identification. The tension between these two aspects of language generates identifications of contrasting natures among citizens/speakers; on the one hand, linguistic practice in school is associated with belonging to the nation, while at the same time the use of global textbooks and manuals tends to inhibit the use of language featuring particular local or national elements. The analysis of regional linguistic features in a sample of textbooks (from the present and from past milestones in Argentina) evidences overlapping identities discursively generated between a de-territorialized language and a curricular pattern that promotes the appreciation of varieties.*

Keywords: *Emotions and national identity. Linguistic identity. Spanish varieties. Glotopolitics. Language teaching.*

INTRODUCCIÓN

Cuando la señorita Fabiana comprobó que todos los chicos de 5.º grado habían completado el cuadro de conjugaciones verbales dejando vacío el espacio de la segunda plural peninsular, los alentó: «es importante que aprendan el *vosotros*, así, si se encuentran con un español, pueden hablar con él en su idioma».

Al parecer, los argentinos hablamos otra cosa que el español. En una encuesta tomada por investigadores de la Universidad de Buenos Aires hace 15 años a hablantes rioplatenses,¹ los encuestados decían hablar «lunfar-

¹ Para indagar las características de la encuesta tomada en el año 2000 a 360 hablantes de Buenos Aires, y conocer los resultados parciales, véase Leonor Acuña y José Luis Moure, «La gramática en

do», «argentinismo», «argentino vulgar», «castellano impuro», «una especie de castellano», y, al mismo tiempo señalaban «el verdadero idioma es el argentino, que es nuestro», «deseo que con el tiempo tengamos un idioma propio». Esta compleja configuración de sentimientos acerca de la propia lengua y, con ella, de la pertenencia a un colectivo regional fue tomando forma a lo largo de los dos siglos que lleva la historia institucional argentina y los 130 años de sistema educativo formal.

Este trabajo se propone mostrar el modo en que se han ido construyendo en la Argentina (con especial atención a Buenos Aires) las formas de identificación lingüística, partiendo de la base de que la identidad cultural de la nación se funda sobre discursos, entre ellos, los discursos acerca de la lengua que se habla.

Para analizar el conglomerado de factores que confluyen en la generación de sentimientos sobre la lengua regional, tomamos la idea de que los hablantes del español de la Argentina (en sus diferentes variedades) inscriben su identificación dialectal en una tensión. Por un lado, advertimos un sentimiento de orgullo, que se registra desde los discursos independentistas de 1837 en los que se valora la diferencia que la variedad argentina representa respecto de la lengua española peninsular modélica. Por otro, notamos un sentimiento de inferioridad, surgido de la exposición a instituciones de la lengua que señala(ba)n las diferencias regionales como deformaciones respecto de una lengua común.

La primera parte del trabajo se aboca a rastrear las huellas de esos sentimientos hacia la lengua puestos en tensión. El recorrido de la sección inicial atraviesa más de un siglo de historia de la lengua española en la Argentina, deteniéndose en los hitos más representativos en relación con las discusiones político lingüísticas. Este apartado acude a ejemplos tomados de manuales escolares de los períodos mencionados y a legislación lingüístico-educativa. Ambos géneros permiten ilustrar las afirmaciones que se formulan bajo la premisa de que ha sido (y es) la escuela la institución encargada de moldear la identidad lingüística argentina.

una encuesta sobre actitudes lingüísticas», ponencia inédita presentada al Congreso Internacional *La Gramática: modelos, enseñanza, historia*. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires; y María López García, «No sos vos, soy yo: la identidad lingüística argentina como conflicto», en *Lengua, historia y sociedad*, ed. D. Lauria y M. Glozman (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística, 2013). <http://ffyl1.uncu.edu.ar/spip.php?article3830> (consultado el 14/05/2015).

La segunda parte del trabajo busca mostrar que el resultado de esta tensión entre el sentimiento de orgullo y de inseguridad lingüística que acompaña a los hablantes los convierte en sujetos pasivos ante el control lingüístico operado por las instituciones (escuela, academias de la lengua, medios de comunicación). La hipótesis de esta segunda parte es que, en la actualidad, las leyes que gobiernan el funcionamiento de estos materiales están fuertemente influenciadas por las reglas del mercado. Por lo tanto, la lengua española, portadora de la herencia hispánica como pauta aglutinante de la escuela argentina del siglo XIX, se desprovee en la actualidad de los límites territoriales (y, con ello, de las marcas de la variedad lingüística) porque, al trascenderlos, puede adecuarse a las pautas expansionistas del mercado.

Para demostrar esta afirmación, se analizan algunos ejemplos de manuales de lengua pasados y actuales. Los ejemplos posteriores al año 1993 son representativos de un corpus mayor estudiado con detalle en otro trabajo.² En estos materiales se ponen de manifiesto dos recursos clave en la aparición (o elusión) de marcas de la variedad lingüística regional: los pronombres de las consignas, y las definiciones de los conceptos de lengua y variedad lingüística.

La metodología aplicada a estos instrumentos de enseñanza proviene del análisis crítico del discurso (Fairclough,³ Hodge y Kress⁴), y se enmarca en los estudios glotopolíticos (Guespin y Marcellesi,⁵ Arnoux y del Valle⁶), que abordan los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad (y de las instituciones que la regulan) toman la forma de lo político. Estos marcos de análisis lingüístico se complementan con los modelos que estudian el lugar de las emociones en los procesos de autoidentificación (Scheff,⁷ Damasio⁸) con el fin de ahondar en la coexistencia entre una identificación lingüística globalizada y una pertenencia dialectal.

² Cfr. María López García, *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015).

³ Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis* (London: Longman, 1995).

⁴ Robert Hodge y Gunther Kress, *Language and Control* (London: Routledge and Keegan Paul, 1979).

⁵ Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin, «Pour la Glottopolitique», *Langage*, 83, (1986): 5-34.

⁶ Elvira Arnoux y José del Valle, «Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo», *Spanish in Context* VII (1), (2010): 1-24.

⁷ Thomas Scheff, *Microsociology. Discourse, emotion and social structure* (Chicago: University of Chicago Press, 1990).

⁸ Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (Barcelona: Crítica, 2003).

CONFIGURACIÓN DE SENTIMIENTOS HACIA LA LENGUA EN LA ARGENTINA: RECORRIDO HISTÓRICO

La herencia hispánica como fuente de marcas de nacionalidad

El grupo de jóvenes intelectuales argentinos reunidos en 1837 en el Salón Literario se propuso generar un ideario que acompañara la reciente revolución independentista del 25 de mayo de 1810.⁹ El posicionamiento en relación a la lengua extranjera de la generación del 37 se opuso al de sus antecesores en tanto promovió el contacto y liberó el uso nacional del español convirtiéndolo en rioplatense. Aferrarse a un español modélico, sostenido mediante convenciones gramaticales, representaba para ellos la sujeción a los contenidos colonizantes vehiculados por esa lengua, por eso la práctica de la contaminación lingüística es, para esta generación, la condición para el progreso de las ideas. Pero, aunque el reclamo de potestad para regular la versión nacional de la lengua española estaba asociado al programa político que continuaba el impulso independizador, no alcanzaba a las variedades «indeseadas»¹⁰ del español, ni a las lenguas del territorio. Es decir que el orgullo por el español propio sostenía el ideario nacionalista europeizante.

En los discursos iniciales sobre la construcción de la nación argentina se solaparon distintas tradiciones nacionalistas.¹¹ Es posible distinguir, no

⁹ Estos jóvenes intelectuales, nacidos en el período revolucionario de 1810, fundaron hacia 1837 el Salón Literario. Las reuniones persiguieron la finalidad de estudiar la implantación de las instituciones y diseñar el ideario que identificaría la incipiente nación. Los trabajos enmarcados en la historia de las ideas lingüísticas, por su parte, coinciden en ubicar en ese mismo momento histórico el comienzo de la discusión sobre la lengua nacional. A fines de 1837 buena parte de sus integrantes fueron obligados a emigrar. Así, a partir de ese momento la discusión sobre las marcas distintivas de la incipiente nación, especialmente la polémica acerca de la lengua nacional, recibió los aportes de los integrantes de aquel Salón, pero desde el extranjero.

¹⁰ El habla de los argentinos ha recibido acusaciones de deformación desde diversas proveniencias académicas y legas, todas ellas inspiradas en el paradigma naturalista. Una de las respuestas más famosas es la que da Borges a Américo Castro y Amado Alonso, directores (españoles) del Instituto (argentino) de Filología Hispánica. «La palabra problema [en referencia a «El problema argentino de la lengua» de Amado Alonso] puede ser una insidiosa petición de principio. Hablar del «problema judío» es postular que los judíos son un problema; es vaticinar (y recomendar) las persecuciones, la expoliación, los balazos, el degüello, el estupro y la lectura de la prosa del doctor Rosenberg. Otro demérito de los falsos problemas es el de promover soluciones que son falsas también. A Plinio (*Historia natural*, libro octavo) no le basta observar que los dragones atacan en verano a los elefantes: aventura la hipótesis de que lo hacen para beberles toda la sangre que, como nadie ignora, es muy fría. Al Doctor Castro (*La peculiaridad lingüística*, etcétera), no le basta observar un “desbarajuste” lingüístico en Buenos Aires: aventura la hipótesis del “lunfardismo” y de la “mística gauchofilia”. Jorge Luis Borges, «Las alarmas del doctor Castro», *El lenguaje de Buenos Aires* (Buenos Aires: Emecé, 1998 [1941]), 34.

¹¹ La definición clásica de Herder asocia la idea de nación a una comunidad que se mantiene cohesionada por medio de una lengua. Ese sentimiento de identificación generado por la homogeneidad lingüís-

obstante, diversas posturas dentro de esta generación intelectual, a las que Mercedes Blanco organiza en dos actitudes.¹² Por un lado, encuentra en algunos representantes de este grupo una actitud purista, generada por la educación tradicional hispana, cuya preocupación se depositaría en detener el avance del disgregamiento lingüístico que la influencia de las lenguas extranjeras podía producir. La identificación hispánica se fundaba, para ese movimiento, en el sentimiento de vergüenza hacia la variedad local en tanto atentaba contra la unidad cultural.

Por el otro, Blanco encuentra una actitud emancipadora que, inspirada en concepciones románticas de la soberanía nacional e independencia lingüística, rechazaba la imposición de la variedad peninsular como herencia cultural. Para esta generación, el casticismo en la lengua era símbolo de casticismo en el pensamiento y eso, a su vez, de atraso. Emancipar la lengua sería, entonces, una herramienta para emancipar la nación. Por eso, distanciarse de la mirada académica y buscar en Francia, Alemania e Inglaterra modelos de lengua y de cultura resultaba funcional a la idea de progreso que se pretendía implantar (en los libros que adscribían a este marco político-lingüístico, los trozos selectos de literatura ejemplar eran tomados tanto de autores argentinos como extranjeros y se observaban críticamente las recomendaciones de la Real Academia Española —en adelante, RAE—). El sentimiento de identificación no se generaba en relación con el mundo hispánico, sino con las alianzas hacia el progreso.

En ambas tendencias, no obstante, la lengua española, independientemente de la institución que rigiera sus destinos, era identificada (ya que no enarbolada constitucionalmente) como la lengua del territorio, desplazando discursiva y físicamente a otras lenguas y otros habitantes. Bartolomé Mitre (presidente entre 1862-1868), citado en el libro *El nene* (que contó con más de 50 ediciones), confirmaba:

tica es lo que determina la pertenencia a una comunidad lingüística y cultural. Para Herder, y para la tradición alemana del siglo XVIII, la definición de nación se apoya en la existencia del genio, un espíritu del conjunto que tiene expresión en la lengua y en la cultura, que se manifiesta en la raza, es decir, se transmite con la sangre. Por su parte, la tradición francesa expresada en el programa iluminista entiende la nación como la comunidad espiritual surgida de la voluntad de hombres libres de vivir de acuerdo con reglas pactadas. La libre posibilidad de participar en el destino de un mismo grupo humano es lo que transforma el presente de los individuos en un presente común. La lengua implantada según ese modelo será entonces la lengua de la razón, la lengua que haga posible para la nación el camino hacia el progreso.

¹² Mercedes Isabel Blanco, «Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina», *Cuadernos del Sur*, 18 (1985): 131-149.

El lenguaje hablado tiene una vida propia, que se dilata en la proporción del círculo de las ideas que se fecundan por su intermedio: las lenguas americanas, inorgánicas, inflexibles, sin abstractos, vaciadas todas en el mismo grosero molde gramatical, no eran susceptibles de desarrollo orgánico, ni podían expresar lo que los mismos que las hablaban no podían concebir.¹³

La puja sin solución entre ambos modelos acompañó la historia de la lengua nacional y ancló en los hablantes una particular confluencia de sentimientos aparentemente opuestos. La disputa por el control de la lengua, por un lado, echó raíces en España para el cuidado de la homogeneidad y la unidad, lo que implicó dejar en manos extranjeras la elaboración de los instrumentos de codificación y enseñanza. Paralelamente, generó espacios simbólicos de autorización de los intelectuales argentinos y americanos, y de las variedades de esos territorios.

No hay afán distanciador, sino positivista, de ser modernos a los fines alfabetizadores. [Y en nota al pie se aclara:] La Academia y los principales ortólogos españoles convienen en que la pronunciación de la x se acerca más á la de gs que á cs. No hai [sic] inconveniente pues en que los niños la pronuncien como gs.¹⁴

La coexistencia de ambos movimientos resultó, avanzado el siglo XX, en hablantes que se sentían (sienten), al mismo tiempo, orgullosos de las marcas distintivas de su variedad lingüística, en continuidad con los discursos independentistas, e inseguros en relación con otras formas del español, en consonancia con los discursos escolares acerca de la corrección lingüística y del español común.

Enseñanza de la lengua en los comienzos del sistema educativo

La escuela argentina fue la encargada de hacer de los habitantes del suelo ciudadanos argentinos. Lo hizo formalmente desde 1884, año de promulgación de la Ley de Educación Común N.º 1.420 que los sumió bajo el discurso histórico, geográfico, científico y lingüístico del Estado-nación argentino.

¹³ Andrés Ferreyra, *El nene: método ecléctico de lectura y escritura* (Buenos Aires: Billetes de Banco, 1890), 7.

¹⁴ Marcos Sastre, *Ortografía castellana americana* (Buenos Aires, Coni, 1876), 22.

Esta combinación de discursos de pertenencia fueron los conformadores modernos del sentimiento de comunidad. Ernesto Quesada, representante de la tradición hispanizante finisecular y presidente de una fallida academia de la lengua durante el cambio de siglo, señala en la *Revista Nacional*:

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria.¹⁵

Mientras que el educador Pablo Pizzurno, entonces Inspector Técnico General del Ministerio de Educación, preocupado por alentar el compromiso de los docentes en su labor de conformar al ciudadano desde la escuela, y adscribiendo al modelo de nación posrevolucionario (que exaltaría también la influencia del francés y el inglés para el camino hacia el progreso), confía en las bondades del normalismo:

La educación patriótica. Instrucciones al personal docente

Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. [...]. Implícitamente, digo, que cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra, aún cuando no nos ocupemos expresamente de enseñarlo con propósitos patrióticos.¹⁶

Sesta edición

Contiene los parónimos, enseña el uso de las letras que en América no se pronuncian como en Castilla, y comprende las reglas de la Real Academia Española.

Empeñarse en que los niños pronuncien la v de distinto modo que la b, es tiempo perdido, porque el uso jeneral [sic] y constante en

¹⁵ Ernesto Quesada, «El problema de la lengua en la América española», *Revista Nacional*, XXVIII-XXIX, (1899): 257.

¹⁶ Pablo Pizzurno, *La educación, patriótica. Instrucciones al personal docente* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1908), 14.

Castilla lo mismo que en América es pronunciar la v como la b con ambos labios. [...] No hay afán distanciador, sino positivista, de ser modernos a los fines alfabetizadores.¹⁷

«On ne lit pas assez dans nos écoles». Rollin.¹⁸

Como se advierte en las citas, el proyecto normalista implementado con la primera ley de educación se situó en una tensión que definió al campo educativo argentino desde sus inicios como el resultado de las pujas entre diferentes sectores sociales y diferentes tradiciones lingüísticas. La tensión ocurría entre el impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyacía la intención de ajustar a derecho a los habitantes del territorio, y una retracción de ese impulso, motivada en el temor que infundió la realidad del proceso inmigratorio (1870-1930) de una intensificación de la lucha de clases (alentada en parte por las mismas herramientas civilizatorias). Ese temor se vio reflejado, por ejemplo, en el diseño curricular: las ciencias se enmarcaban a rajatabla en el paradigma positivista (con ello, la clase patricia consolidaba las bases de una sociedad estamentada), mientras que la lengua se centró en el estudio de la gramática como estrategia de ordenamiento del comportamiento lingüístico, y en la práctica de una pronunciación hispanizante que unificara las prácticas orales y limitara las degeneraciones.¹⁹ La lengua fue catalizador de un ordenamiento social establecido a partir del control de la práctica indeseada mediante el castigo.

Thomas Scheff²⁰ sostiene que a partir de las emociones inducidas por la vía del castigo o la recompensa —desde el golpe con la varilla hasta la carita triste hay un amplio universo de formas en que los maestros transmiten e internalizan en los estudiantes los prejuicios sociales sobre las lenguas— son categorizadas gradualmente las situaciones experimentadas. Según este investigador, la estructura de las situaciones, sus componentes y, especialmente, su significado son procesados en términos de nuestra narrativa personal. Es decir que, bajo la influencia de emociones sociales positivas

¹⁷ Marcos Sastre, *Ortografía castellana americana* (Buenos Aires: Coni, 1876), 9 y 22.

¹⁸ Eduarda Rodríguez Larreta, *Texto nacional de lectura* (Buenos Aires: Cabaut 1901), Epígrafe.

¹⁹ La relación entre la norma estándar y las instituciones reguladoras es premoderna. No obstante, en la modernidad la creación de un patrón revestido de prestigio no resultaba suficiente para naturalizar la homogeneidad lingüística de la comunidad, por lo que se hacía necesario implementar discursos que generaran cohesión ideológica nacional(ista) y fomentar instituciones capaces de diseñar y controlar la norma.

²⁰ Scheff, *Microsociology*, 15-17.

y/o negativas (como orgullo, indignación, culpa, etc.), los sentimientos que de ellas se siguen se convierten en componentes obligados de nuestras experiencias y, consecuentemente, condicionan nuestras conductas sociales. Desde esta perspectiva, el castigo aplicado a la práctica lingüística con el fin de modelar hacia la ciudadanía «deseada» asocia las variedades regionales con la vergüenza y la culpa, pero, al mismo tiempo, las hace rasgo de identidad y permite asociarlas al orgullo independentista. Entendemos que es la coexistencia de ambos sentimientos lo que conformó y conforma las emociones sociales hacia las variedades regionales en la Argentina.

La gramática como control social ante el aluvión inmigratorio²¹

Como se ha señalado, buena parte de las reacciones nacionalistas de la elite de fines de siglo XIX tiene su explicación en el rápido ascenso social de los inmigrantes y, fundamentalmente, las consecuentes posibilidades de participación política. La incorporación del inmigrante al sistema escolar fue el principal argumento para instalar el cuidado de la lengua como rasgo constitutivo de la nación y alentar la homogeneidad de las prácticas lingüísticas. Ernesto Quesada en la *Revista Nacional* señala entre las causas del «menoscabo de la unidad de la lengua»:

[...] el empleo, casi general en la América Española, de maestros extranjeros y de obras de texto para los estudios de enseñanza, superior sobre todo, escritas en francés, inglés ó italiano, cuya influencia se deja sentir en la introducción de galicismos, anglicismos é italianismos; [...] el crecidísimo contingente de inmigración extranjera que afluye á muchos estados hispano americanos, y que en algunas ciudades importantísimas de aquel continente llega á constituir casi la mitad de la población total.²²

Es interesante la posición de Quesada porque confirma la función de disciplinamiento lingüístico que se le atribuía a la escuela. Quesada ve en la corrupción del idioma una deficiencia de la enseñanza en las escuelas públicas. El factor principal de desconfianza era la inexistencia de instancias

²¹ Según arroja el censo de la Ciudad de Buenos Aires, la población de esta ciudad en el año 1887 se componía de un 47,4% de argentinos, 32,1% de italianos, 9,1% de españoles, 4,6% de franceses, y 6,9% de otras nacionalidades. Es decir que un 52,6% de la población de esa ciudad estaba compuesta por inmigrantes y casi la mitad de estos inmigrantes eran hablantes de lenguas extranjeras.

²² Ernesto Quesada, «El problema de la lengua en la América española», 126.

de producción nacional de libros y la mayoritaria presencia de maestros y libros del extranjero (Estados Unidos y Chile, fundamentalmente), los que, desde la gestión de Domingo Faustino Sarmiento como Director Nacional de Escuelas en el 1875, llevaban adelante las tareas educativas.

Las gramáticas, al calor de la mirada de la RAE, veían los cambios surgidos de la evolución de la variedad rioplatense como una degeneración de la lengua y, por lo tanto, del ser nacional. Este hecho es destacable porque la representación de la variedad como deformación de un único patrón lingüístico original se extiende hasta nuestros días, tal como lo muestran encuestas contemporáneas mencionadas más arriba, y como se advierte en los libros de enseñanza escolares actuales (de los que más adelante se verán algunos ejemplos).²³

Es en este período cuando se empieza a incluir en el trabajo escolar la literatura gauchesca con las funciones de urdir una cultura patriótica vinculada con la tierra y, al mismo tiempo, asociar lo originario con lo criollo. La escuela ofrecía entonces, paralelamente a las campañas de exterminio indígena y reparto de tierras con fines productivos, una versión romántica, cernida con el tamiz literario, de la lengua de la tierra, la lengua del gaucho. Este intento tenía por objetivo homologar el pasado y las prácticas lingüísticas de referencia (deseables e indeseables), en especial frente a la influencia de los extranjeros que ya habían ingresado irremediabilmente al sistema educativo.

El Consejo [Nacional de Educación], como era lógico, ha mandado suprimir aquellos cuadros [los retratos colgados en las escuelas de

²³ Durante el proceso de análisis y cotejo de las respuestas a la encuesta lingüística tomada hacia el año 2000 (mencionada anteriormente) a los hablantes rioplatenses, hemos advertido un punto de central importancia que se manifiesta no solo en las encuestas, sino que también se replica en los instrumentos de enseñanza escolar y en otros medios de comunicación: la inmigración también hace visibles las marcas lingüísticas silenciadas en favor de la construcción de un «nosotros» y, aún más, hace visible la coerción fundante de la homogeneidad. La violencia que se ejerce para la construcción de una identidad común surge, entonces, en las costuras de la marca lingüística y la «narrativa identitaria». Vimos en la pregunta 42, «¿Hay lugares en la Argentina o en otros países donde se habla peor que aquí?», que las respuestas evidencian el temor de ser un *melting pot* y no un crisol de razas: «en países limítrofes, por la mezcla de idiomas», «los extranjeros mezclan las palabras», «en México, por la mezcla de inglés y castellano», «en Paraguay porque hay mezclas con guaraní, hablan dialecto», «en las villas, porque se mezclan hablas de distintos países». Indefectiblemente, la lealtad al «nosotros» obliga al «yo» a sumirse en contradicciones (como sucede con el proceso de aculturación al que la escuela obliga a las clases bajas, o a los portadores de marcas regionales), es decir, para adaptar la lengua propia a la lengua de la nación, la variedad estándar, es preciso callar las marcas sociales, geográficas, familiares, etc. De este modo el «nosotros» anula las fuerzas de constitución histórica del «yo» y obliga a un futuro común. En ese sentido, el sentimiento de identificación con un «nosotros» es siempre resultado del ejercicio de cierta violencia.

los Reyes Vittorio Emmanuelle, Humberto I, Elena y Margarita] y el uso de *Cuore*. Lo ha reemplazado, provisionalmente por los *Recuerdos de Provincia*, hasta que un concurso pueda proveerlos de otro más didáctico.²⁴

El control escolar de la lengua (y del territorio y del relato histórico) como garantía de homogeneidad nacional coartó a los hablantes en pos de la unidad. La gramática operó como símbolo del límite de lo correcto e impactó directamente sobre el cuerpo, silenciándolo.²⁵ Los sentimientos de inseguridad en relación con la lengua cotidiana se afianzaron en esa interacción escolar.

En los Colegios Nacionales y Escuelas Normales no será promovido ningún alumno que no revele dicción, ortografía y expresión correcta. Todo buen profesor dedicará especial atención al ejercicio oral para corregir vicios de expresión [...]. El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante [...] pueden ser motivos [...] de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno.²⁶

Los libros de texto atendían a la diversidad de ese público que tenían que moldear. La pauta se plasmaba en los temas y autores de los textos literarios, así como en los variados géneros que asumía la enseñanza de la gramática. En este «appendix probi» que sigue queda en evidencia el destinatario.

²⁴ Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista* (Buenos Aires: UNIPE, 2010 [1909]), 245.

²⁵ Elvira Arnoux atribuye a las gramáticas para el alumno posteriores al Centenario la función de reconvénir a los maestros en los usos orales. Esta autora entiende que los maestros debían convertirse en modelos de pronunciación castiza y señala que «El diccionario es, para este objetivo pedagógico, el instrumento que sustituye el modelo oral ausente fuera del ámbito de las aulas». Elvira Arnoux, *El pensamiento ilustrado y el lenguaje* (Buenos Aires: Eudeba, 2003), 85. A propósito, Antonio Damasio, en la obra citada *En busca de Spinoza*, explica que la fuerza de los sentimientos radica en que, para generar adhesiones a determinadas identidades, es preciso asociar comportamientos (físicos o discursivos) a la participación dentro de un determinado colectivo. Para ser argentino, por lo tanto, había que hablar el español de la escuela. Por medio del castigo se alentó el sentimiento de vergüenza hacia el habla «deformada», construyendo una identificación con la lengua deseada por la nación. Según Damasio, las emociones y sentimientos podrían incidir en la toma de decisiones, es decir que desempeñan un papel en los razonamientos. Señala que las experiencias vitales acumuladas en la memoria son activadas ante nuevos problemas y que, por lo tanto, los resultados obtenidos en previas ocasiones (medibles, por ejemplo, en términos de recompensa o castigo, que a su vez generan sentimientos de orgullo, vergüenza, placer, dolor, etc.) afectan las nuevas decisiones en relación con nuevos problemas.

²⁶ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Conclusiones aprobadas en la Asamblea de profesores de castellano, historia y geografía argentinas e instrucción cívica* (Buenos Aires: Colegio Mariano Moreno, 1934), 10-11.

En los primeros casos, se reconviene la contaminación de las preposiciones del italiano (que emplea *a* en los casos semánticos de 1 a 4), en los siguientes, se advierte al hablante no nativo que podría no conocer el determinante masculino para una palabra comenzada en *a* y, finalmente, se adoctrina en los usos específicos de ciertos términos:

La maestría

[...]

Un día les enseñaba a no decir disparates y les hizo escribir en sus cuadernos este deber, subrayando las palabras que generalmente no se emplean bien:

Debe decirse:

1. Entrar en la escuela.
2. Voy a la escuela.
3. Sentarse a la mesa para comer o escribir.
4. Sentarse en la silla para descansar.
5. Utilizar el alfiler.
6. Comprar en el almacén.
7. El pelo de los animales no es como el cabello de las personas.
8. No hay que llenar la taza hasta que rebalse.
9. El cuero de los animales no es como la piel de las personas.
10. El rasguño del gato es doloroso.
11. Se me pasa el dolor de muelas.²⁷

La mirada sobre la voz del otro lo constituye simbólicamente y es allí donde no solo la lengua originaria del territorio, sino también la lengua familiar, la variedad regional, era descalificada en tanto que degradación de la forma correcta (lingüística y moral). El mecanismo de marginación institucional sumió al ámbito privado bajo las leyes de lo público. La fuerza de la prescripción alcanzó también a la variedad, situada en los márgenes.

De acuerdo con González Stephan,²⁸ tanto las leyes como los relatos escolares, las gramáticas y los libros de lectura son instrumentos que instauran fronteras. Deslindan lo previsto, lo correcto, lo normal, de lo extranjero. En Argentina la lengua puesta en práctica fue la española. Hubo que señalar

²⁷ Delfina Schmid, *Bello y útil: libro de lectura* (Buenos Aires: Estrada, 1926), 37.

²⁸ Beatriz González Stephan, «Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales», *Revista de Investigaciones Literarias* 3 (5), (1995): 19-46.

al extranjero, al indio, al cabecita negra²⁹ como el «otro» para adaptarlo o silenciarlo.³⁰ Rápidamente los libros escolares se ocuparon de tematizar la mancha lingüística.

Los aires nacionales. De las características de raza, historia, lengua, configuración de territorio y otras tantas influencias secundarias es que sin duda, nace esta modalidad especial, tan compleja como típica que perfila, no menos que los rasgos exteriores, la manera de ser de cada pueblo. [...] Nacida tal vez con la primera y más amplia consagración de pueblo libre, inspiróse en lo que fueron, no menos que las costumbres, las tendencias, ideales y ambiciones que emergen de una gran aspiración, de todo lo esplendente e ilimitado en cuanto a una naturaleza siempre virgen y altiveces congénitas de raza.³¹

Salvar del caos el cuño nacional; que muere en este momento entre la policromía advenediza de los aluviones extranjeros, y fundar la serie de sus derivaciones subsiguientes y concordantes: una ciencia nacional, un arte nacional, una literatura, un comercio, una industria, una línea nacional, en fin: eso sería «hacer patria» según la benemérita y honda expresión de nuestros padres.³²

Gobierno de Juan Perón

Durante el primer peronismo (1946-1955), el Estado se posicionó como capaz de arbitrar los conflictos de intereses de los diferentes sectores y se

²⁹ *Cabecita negra* es un término acuñado en la Argentina hacia 1940 en el contexto de grandes migraciones internas desde las provincias a la Capital Federal. Es empleado por las capas medias altas y altas para designar, a grandes rasgos, a la clase trabajadora (representada como hombre de piel y cabello oscuros).

³⁰ Lo que Scheff en *Microsociology* llama «comprensión intuitiva», es decir, aquello no dicho explícitamente pero que forma parte del sentido a ser interpretado y funciona como significado en determinado contexto social, pone en juego la empatía, el reconocimiento intersubjetivo. Para Scheff, quien sigue a Cooley y Goffman, los sentimientos de orgullo y vergüenza son primarios en el sentido de que confirman la existencia de lazos de relación en tanto reportan el éxito o el fracaso en los vínculos que el individuo establece con la sociedad. La indudablemente pregnante participación de los inmigrantes en la lengua nacional tuvo impacto en el sentimiento de inseguridad en tanto el inmigrante deformó la variedad con comportamientos lingüísticos «vergonzantes». Las encuestas más recientes corroboran este sentimiento en relación a las interferencias lingüísticas causadas por los extranjeros: [hablan mal porque] «mezclan palabras del guaraní y español», «usan lenguaje de su lugar», «no se adaptan al idioma», «deforman permanentemente el idioma» y la que más patentemente expresó la relación entre lengua y pertenencia al colectivo «hablan mal porque no tienen nacionalidad».

³¹ Gustavo Lennox, *Patria y belleza* (Buenos Aires: Guillermo Kraft, 1922), 49-50.

³² José Berrutti, *Lecturas morales é instructivas...* (Buenos Aires: Estrada, ca. 1935), 290.

filió al pasado de Mayo, instaurando una ruptura con el pasado inmediato. La fundación de lo nacional se planteó como una continuidad con la revolución independentista, aunque esta vez los grupos en oposición eran otros. Estos esquemas de oposición se reflejan en el plano lingüístico. Varios estudios³³ identifican en una primera etapa el uso de la defensa de las lenguas indígenas, entendidas como rasgo autóctono, como estrategia para cimentar la identidad cultural de la nación. Mientras, paralelamente, se implementaba una política lingüística tendiente a depositar en la herencia hispánica el valor aglutinante de la lengua y a dotar a esa variedad del atributo de pureza (argumento académico sobre el que se monta —aún en la actualidad— la garantía de homogeneidad lingüística).

La escuela del período sería la encargada de consolidar este modelo doble operando como canal de difusión de la tradición católica e hispánica superpuesta con una representación de lo nacional en clave folclórica. El programa político lingüístico del peronismo, anclado en la dicotomía de la defensa de la tradición hispánica, y la valoración de las lenguas originarias y las marcas de lo popular, acude al mismo mito unificador:

Se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron en su formación: el conocimiento también de sus deformaciones a fin de poder mantener la pureza de la lengua. Incluso en lo que tiene de evolución propia y formación nacional.³⁴

En concordancia con la tradición hispana, lengua y religión fueron las columnas que sostuvieron en el primer peronismo la homogeneidad de la cultura nacional.

La cruz y la espada realizaron la conquista de América. La cruz, para enseñar las verdades de Cristo a los indios, que vivían adorando al sol, al rayo o al trueno, y que derramaban inútilmente sangre de sus hermanos. [...] España sembró en América el valor de sus soldados

³³ Cfr. los artículos de Mara Glizman, (2007) «Las lenguas en el primer Plan de Gobierno de Juan D. Perón: diversidad lingüística y construcción de la unidad», en *Actas de las Cuartas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística* (Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2007), y «La tradición hispanista en los discursos gubernamentales argentinos: continuidades y desplazamientos (1931-1949)», en *Actas del III Congreso Internacional Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2008).

³⁴ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Plan de Gobierno, Primer Plan Quinquenal* (Buenos Aires, Argentina, 1947), 166.

y la fe cristiana, que los criollos heredaron luego. Y dejó también un tesoro, del que disfrutamos todos: el idioma castellano.³⁵

Los programas de estudio peronistas posteriores a la reforma de 1953 exaltaban la defensa de la lengua nacional como uno de los atributos fundantes de la nación. Por otro lado, la defensa y preservación de las variedades argentinas fue parte importante del proyecto de unidad nacional, es decir que parte de las emociones vinculadas con la unidad nacional se generaron a partir de la unidad lingüística. Se retomó la figura del gaucho, capaz de sintetizar las tendencias hispanizante y nativista, y se recuperaron las manifestaciones folclóricas, estetizadas a los fines de albergar y ordenar bajo el discurso de la tierra las formas de la cultura nacional.

Más tarde, poetas cultos como Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo y José Hernández, embellecieron los versos nativos y crearon, respectivamente las obras *Santos Vega*, *Fausto* y *Martín Fierro*. En las estrofas de estos poemas está el gaucho con sus aventuras, penas y alegrías: está su lenguaje, que aprendió del conquistador y deformó luego a su manera. Bien ha dicho un escritor que la poesía gauchesca es lo más nuestro que poseemos.³⁶

Como se advirtió arriba, al tiempo que las políticas hacia las lenguas se enmarcaron en el modelo español, la pauta cultural se hibridaba con una cultura autóctona diseñada especialmente con el fin discursivo de filiar la tierra y los rasgos lingüísticos populares (previamente pulidos) con el origen. Durante el peronismo, lengua española y cultura argentina se forjaron como fenómenos complementarios, abonando el terreno que más tarde sembrarían los libros de texto de editoriales globalizadas: la diferencia entre «lengua general» y «dialectos regionales».

El fortalecimiento del modelo neoliberal y su impacto en la identidad lingüística

El modelo educativo de los años 70, dictadura militar mediante, tendió a reinstaurar el orden y control del comportamiento a través de la reintroducción de pautas escolares moralizantes. La fuerza política se plasmó

³⁵ Luisa García, Siembra. *Libro de lectura para 3.º grado* (Buenos Aires: Kapelusz, 1955), 119.

³⁶ José Forgiione, *Alfarero* (Buenos Aires, Kapelusz, 1958), 124.

también en el control lingüístico. El marco ideológico otorgó vigencia a los viejos fundamentos académicos, de manera que la pauta nacionalista ancló en el hispanismo, el catolicismo, y las marcas de lo rural y lo popular como rasgos de lo nacional. En este marco político-lingüístico, la identificación de la lengua nacional ocurría exclusivamente en relación con las marcas regionales y se invocaba un español común ideal que venía a simbolizar la unión del cuerpo de la sociedad, el control del desvío patológico. Las metáforas aplicadas a la lengua y los casos léxicos analizados en los cuadernillos de los maestros eran parte de un engranaje discursivo que asociaba lo popular a una participación pasiva dentro de una cultura establecida, y entendía la sociedad como un cuerpo vivo que debía organizarse jerárquicamente para no enfermar y morir.

La Subsecretaría de Cultura y Educación dispuso su distribución con el fin de aumentar el adiestramiento lingüístico por parte de los alumnos, ejemplificaciones de terminaciones en *-oma* y modos clínicos de nombrar el cáncer [recordemos que la metáfora empleada en ese período para nombrar a la «subversión» era «cáncer de la sociedad»], definición de «anarquía» como «falta de gobierno o estado de confusión», «derecho», «legalidad».³⁷

Las nuevas leyes de educación y el rol de mercado

El modelo económico iniciado en la dictadura de los años 70, que se extendió hasta entrado el siglo XXI, desplazó al modelo de Estado de bienestar (que, si bien todavía estaba en pie, portaba un poder incompatible con las nuevas formas de organización institucional). Esto repercutió de maneras diversas. En el caso de la enseñanza de la lengua, a partir de la reglamentación de las leyes de educación N.º 24.195 (del año 1993) y N.º 26.206 (2006) los contenidos son seleccionados y desarrollados por empresas editoriales (cuyos materiales son empleados compulsivamente por los docentes). Las empresas pasaron a controlar la generación de emociones hacia la(s) lengua(s) de la nación y, por tanto, la identidad lingüística.³⁸

³⁷ Ministerio de Educación de la Nación, *Apuntaciones y correcciones idiomáticas* (Buenos Aires, 1977), 8.

³⁸ En un trabajo reciente analizamos más de un centenar de manuales de primaria publicados entre 1993 y 2011. En ese estudio pudimos comprobar que en estos instrumentos se evita la aparición de todas las marcas morfológicas y sintácticas de la lengua regional y solo se da importancia al léxico como nota de color dialectal. Las fórmulas de tratamiento en un 70% del material es *ustedes*, en un bajo porcentaje persiste el *tú* (en manuales de otras asignaturas el porcentaje de tuteo es considerablemente mayor). El

El cuadro de pronombres personales (incluido en la amplia mayoría de los manuales de lengua a propósito de las conjugaciones verbales de los tres paradigmas regulares) es un condensado ejemplo de las estrategias masivamente difundidas por las editoriales. Desde hace alrededor de 10 años se resolvió de manera mayoritaria³⁹ integrar los paradigmas de todas las variedades del español según el siguiente esquema:

Yo	amo	Temo	parto
Tú/Vos	amas/amás	temes/temés	partes/partís
Usted	ama	Teme	parte
Él/Ella	ama	Teme	parte
Nosotros/as	amamos	tememos	partimos
Vosotros/as	amáis	Teméis	partís
Ustedes	aman	Temen	parten
Ellos/as	aman	Temen	parten

Vemos aquí dos problemas de diferente índole. Por un lado, los libros de texto ofrecen a los alumnos, hablantes nativos del español, las conjugaciones de los verbos regulares, conjugaciones que están capacitados para generar naturalmente desde que tienen tres años de edad. Con esta operación se va mellando la seguridad lingüística de los pequeños hablantes en tanto les son explicadas y evaluadas habilidades escolares que no son tales (ningún niño mayor de cinco años falla al conjugar los verbos regulares o irregulares de su propia lengua en la vida cotidiana, sí falla cuando la maestra se los toma en el examen).

mismo tipo de relevamiento que actualmente llevamos a cabo con libros de texto posteriores a 2010 arroja resultados más alentadores en cuanto a la presencia del enunciatario en formas voseantes, no así en las otras marcas lingüísticas regionales tales como la conjugación verbal voseante, el uso de subjuntivos, caída de plural en pronombres de objeto indirecto, construcción de formas dativas mixtas como *contigo/ con vos*, etc. Cfr. María López García, *Nosotros, vosotros, ellos*.

³⁹ Aunque todavía resta un 20% de manuales que, aún en la actualidad, inscribe solamente la opción peninsular a pesar de que sus destinatarios no emplean ni el *tú*, ni el *vosotros*.

Por otro lado, es interesante notar que la mixtura de variedades contribuye a la confusión entre las nociones de dialecto (regional, cuya diferencia está entre tú y vos) y registro (formal e informal, cuya diferencia radica en emplear usted o vos). Además, se presenta un cuadro con ocho pronombres personales (nueve, si deslindamos tú y vos) en lugar de seis, con lo que gráficamente se atenta contra la enseñanza a través de la pauta gramatical y se colabora con la idea de que los dialectos y los registros de la lengua son parte del mismo fenómeno. Por medio de ejercicios como este, y en continuación con la práctica de todo el siglo XX, la gramática escolar enseña, fundamentalmente, que los hablantes necesitan apoyo para conocer las formas correctas de su propia lengua, y abonan la tierra para el surgimiento del sentimiento de vergüenza frente a su variedad.

Se echaba de menos una obra que permitiera resolver, con comodidad y prontitud, los miles de dudas concretas que asaltan a los hablantes en su manejo cotidiano del idioma [...] para que todo ello ocurra dentro de los moldes propios de nuestra lengua y, sobre todo, de forma unitaria en todo el ámbito hispánico.⁴⁰

En esta cita (tomada de un diccionario dirigido especialmente al público americano) radica una concepción de lengua que solapa dos definiciones: la lengua como capacidad humana innata y la lengua como norma consuetudinaria, regulada por una institución. En ese solapamiento ocurre el contrasentido: el hablante, poseedor biológico del «molde», que no requiere ningún apoyo para «manejar cotidianamente su idioma», necesitaría, no obstante, recurrir a la RAE para mantenerse dentro de los márgenes del español «unitario». Esta contradicción no es tal, si se piensa que la RAE alienta en los hablantes el sentimiento de mancomunidad lingüística en indisoluble vínculo con un sometimiento a las reglas lingüísticas madrileñas. El hablante está biológicamente dotado para hablar perfectamente su lengua, pero, si quiere pertenecer con pleno derecho a la comunidad de hablantes de español, deberá adaptarse a las formas que le son dadas. En este mecanismo, centenario, de sumisión a la lengua ideal, la escuela ha tenido (y tiene) la potestad del adoctrinamiento.

Este tipo de elusiones de la variedad (ya sea porque no se la trata, ya sea porque se la confunde con los usos informales) son convenientes a los

⁴⁰ *Diccionario Panhispánico de Dudas* (Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005), Prólogo. www.rae.es (consultado el 14/05/2015)

efectos comerciales en tanto permiten vender materiales en territorios hablantes de distintas variedades. Los libros escolares dejan en evidencia este interés comercial en modos diversos. En adelante analizaremos dos estrategias desplegadas por los libros escolares en relación con el tratamiento de la variedad. En el primer punto, veremos la evolución histórica de los pronombres personales empleados en las consignas. En el segundo, ofrecemos algunos ejemplos del modo en que los manuales actuales definen los conceptos de lengua y variedad.

Fórmulas de tratamiento como puesta en abismo de una política lingüística: la construcción de la oralidad deseada

En tanto los libros de texto acompañan la definición social de la realidad que describen⁴¹ y la distribuyen en todo el territorio, el objeto definido en esos materiales, la lengua, se inscribe en un entramado político que refuerza o mitiga en sus hablantes emociones sociales necesarias para su inserción en determinado colectivo (o varios); el de la ciudadanía argentina, por ejemplo.⁴² La lengua descripta en los manuales es, por eso, una opción política.

En las últimas décadas, las condiciones materiales de las editoriales, el constante avance de los modelos pedagógicos hacia la participación activa y crítica de los alumnos, y la desprofesionalización docente fueron liberando al maestro de su rol de intermediario necesario del libro de texto escolar y permitieron apelar directamente al alumno como enunciatario.⁴³ Este factor no es menor porque, como mostraremos nuevamente más adelante, los libros de lengua evitan la aparición de la variedad lingüística regional moldeando directamente la relación entre la lengua escolar y la lengua de

⁴¹ Cfr. Emilio Castillejo Cambra, «Indicaciones sobre la investigación “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”» [documento de trabajo, 2008] <http://servidormanes.uned.es/mciud/> (consultado el 14/05/2015)

⁴² Desde hace algunos decenios la globalización comenzó a resignificar el concepto de identidad nacional (y, con ella, de lengua) y obligó a pensar las identidades como un lugar de pertenencia circunstancial y multiforme (y no como acuñaciones históricas y definitivas). En el contexto global, la movilidad geográfica (real o virtual) de los individuos los obligó a trasponer frecuentemente fronteras lingüísticas. Las lenguas comenzaron entonces a pujar por espacios simbólicos mayores que les permitieran controlar la circulación de rasgos lingüísticos antes custodiados por los Estados-nación a través de la escuela.

⁴³ Para ver el desarrollo de estas afirmaciones, cfr. María López García, «A rey muerto, rey puesto. El rol del docente en el manual escolar», *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 54 (septiembre-diciembre) (2010): 203-220. <http://www.rieoei.org/rie54a10.pdf> (consultado el 14/05/2015).

la región en la construcción identitaria de los alumnos. Entre muchísimos otros ejemplos de exclusión del docente podemos citar:

Lean el texto en voz alta siguiendo las instrucciones de la maestra o el maestro. [...] Compartan sus producciones con sus compañeros, lean los textos en voz alta y conversen entre ustedes. ¿Cómo hicieron para describir? ¿Utilizaron todos los sentidos?⁴⁴

El manual se dirige directamente al alumno, aludiendo a la situación oral de la clase, pero, al hacerlo por escrito, hace de esa oralidad inscripta un parámetro de corrección. La lengua «oral» del manual no es la misma que la hablada por el alumno ni por el docente. Esta oralidad real se transforma así en una oralidad no escolar, no enseñada y, con ello, potencialmente incorrecta.

Uno de los tantos rasgos en que la lengua de una región constituye su particularidad son las fórmulas de tratamiento hacia el estudiante presentes en los manuales. En los libros de texto posteriores a 1837 y cercanos al año de promulgación de la Ley de Educación N.º 1.420 (1884), la puja por una pauta lingüística escolar se debatía entre la influencia francesa e inglesa y la falta de gramáticas, diccionarios y libros de enseñanza. La lengua española instauraba entonces su fuerza cohesiva. En América y algunas zonas de España el paradigma del plural recurre al ustedes para la tercera persona. No obstante la ausencia total del vosotros en América, los libros de enseñanza escolar se dirigían a los alumnos bajo esa fórmula suscribiendo al modelo de lengua que tomaba la Península como ideal de referencia, garantía de homogeneidad.⁴⁵

Copiad estas palabras, marcad con rayitas detrás de cada palabra cuántos sonidos tiene.⁴⁶

⁴⁴ *Lengua*. Serie del Faro (Buenos Aires: Kapelusz/Norma, 2006), 51. http://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-550750580-lengua-4-serie-el-faro-kapelusz-norma-_JM (consultado el 14/05/2015).

⁴⁵ Los discursos legitimadores de la RAE, acompañados por la escuela argentina (que no menciona, ni enseña, ni reflexiona sobre la variedad y sí menciona a la RAE como agente autorizado de control), instalan el discurso de la pureza como garantía de intercomunicación iberoamericana y de pervivencia de la lengua común. Los tutores de la lengua se apoyan en el discurso de la pureza como paso previo al de la homogeneidad, pero, básicamente, instauran la idea de que la pureza se protege y de que hay custodios más calificados para llevar a cabo la tarea de limpieza. Generar consenso sobre la autoridad legítima va de la mano de diseñar estrategias de selección y privilegio de unas marcas dialectales por sobre otras. La variedad codificada en gramáticas, diccionarios y ortografías será el parámetro de lo correcto.

⁴⁶ Emma Nicolay de Caprile, *El rudimentista* (Buenos Aires; Librería Rivadavia, 1889).

Con el cambio al siglo XX, la inmigración forzó la adopción de un modelo hispánico unificador que hiciera posible la homogeneización de las hablas y de los credos a través de la inserción en la escuela de los habitantes.

- 1.º RECOMENDAR al personal docente de todas las escuelas dependientes del H. Consejo [Nacional de Educación], que procure empeñosamente impedir el voseo y toda inflexión verbal incorrecta.
- 2.º RECOMENDAR a los Inspectores Seccionales y a los Visitadores que al calificar al personal hagan especial referencia al dominio del habla que muestren directores y maestros.⁴⁷

El peronismo adoptó el hispanismo como fórmula de construcción de una identidad nacional que tomaba al gaucho y al indio como las formas valoradas de lo autóctono, pero lingüísticamente indeseadas para el ideal panamericano e hispano-nacionalista del período.

Mamita me enseñó a rezar. En mis oraciones, nunca olvido a Eva Perón. Nuestra Madre Espiritual.

¡Evita! Tú seguirás siendo desde el cielo, nuestra madre tutelar. Vivimos pensando en ti!⁴⁸

El espiritualismo, llevado desde la Universidad de Buenos Aires hacia las editoriales desde los años 60 inició nuevas formas de dirigirse al alumno en tanto era preciso convocarlo desde un diálogo constructivo de los contenidos. La influencia de los avances en la lingüística promovidos y difundidos desde esa institución se evidenció en la adscripción al modelo saussureano y al esquema de Jakobson. La intención de llevar a la escuela la reflexión lingüística, y la conciencia de la importancia de representar las variedades da lugar a formas pronominales diversas en las consignas. El voseo, no obstante, ocupaba un lugar estigmatizado que se reflejaba en escasísimas apariciones (provenientes de autores con independencia del medio editorial). El alumno pasó a ser un individuo, pero la interpretación editorial de esto supuso una adaptación dialectal parcial, conveniente a los intereses transnacionales, y respetuosa de los sentimientos de inferioridad que los propios ciudadanos tienen sobre la lengua que hablan.

⁴⁷ Academia Argentina de Letras, *Boletín de la Academia Argentina de Letras* II, 5/6 (1934 [2.ª ed.1943]), 319.

⁴⁸ Graciela A. de Videla, *Evita* (Buenos Aires: Luis Laserre, 1953), 10-11.

Busca en el diccionario el significado de las palabras que desconozcas y escribe una oración con cada una de ellas.⁴⁹

Te proponemos algunos temas de investigación: Elegido el tema, deberás organizar tu trabajo. 1. Prepararás guías, seleccionando el material aportado por el maestro y por la clase. 2. Seguirás el plan cronológico, es decir, indicarás los hechos en el orden en que ocurrieron.⁵⁰

Recompone y escribe las palabras que están separadas en sílabas. Guíate por el ejemplo.⁵¹

Observá, con tus compañeros de equipo, el siguiente mensaje publicitario. ¿Qué dos aspectos reconocen de él? [...] Te sugerimos ahora que, junto con tus compañeros de equipo, traten de elaborar un cartel publicitario destinado a vender un producto que les interese... Justifiquen el empleo de determinados colores. Expliquen las razones que los decidieron por cierto texto lingüístico.⁵²

Entre los años 80 y 90 la mayor parte de los manuales de lengua optaron por el *ustedes*, dejando al tuteo para otras asignaturas, pero evitaron la aparición directa de la segunda persona del singular vos. Los ejemplos que siguen son las formas tuteantes predominantes en los manuales (de diversas asignaturas) a 150 años de la independencia, y a 100 de la primera ley de educación que homologaba el discurso sobre la nación y la pauta de comportamiento lingüístico que identificaría a los ciudadanos:

Para dar a conocer qué piensas o sientes a veces es suficiente un gesto tuyo o una expresión de tu rostro... Pero también es importante que vayas descubriendo que existen múltiples y variadas formas de comunicar algo a alguien. Observa bien el objeto de que has de describir para captar sus características, su función, su belleza o importancia.⁵³

Enumera el nombre de estos animales según su tamaño. Comienza por el menor y acaba por el mayor. Después copia los nombres en el orden indicado. [...] Dibuja un cielo con luna en cuarto creciente y siete estrellas sobre una calle empedrada y con un charco. Colorea.⁵⁴

⁴⁹ *Lengua y Habla* (Buenos Aires: Santillana, 1986), 11.

⁵⁰ María Hortensia Lacau y Mabel Rosetti, *Lenguaje 5* (Buenos Aires: Plus Ultra, 1980), 21.

⁵¹ *Voy contigo. Mi tercer libro de lectura y de trabajo* (Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1989), 32.

⁵² *Palabra va, palabra viene...* (Buenos Aires: Huemul, 1989), 37.

⁵³ *Lengua y comunicación* (Buenos Aires: Edicial, 1990), 64.

⁵⁴ *Carpeta de lengua 3* (Buenos Aires: La obra, 1992), 27 y 39.

NOMBRAR DIALECTO A LA LENGUA COMO ESTRATEGIA DE GLOBALIZACIÓN

En la actualidad, de acuerdo con nuestros análisis de caso,⁵⁵ una mayor proporción de manuales vosea. Pero al tiempo que lo hace, explicita puntos de vista hacia la lengua nacional que contradicen la valoración de la lengua regional como institución válida para su apropiación. En esta duplicidad los manuales involucran sentimientos de orgullo y vergüenza en la categorización de la experiencia lingüística escolar.⁵⁶

El alumno (y el maestro) interpretan las diferencias entre los contenidos del manual y la lengua culta de su región en función de sus propios sentimientos sobre los valores dialectales y sus usos. Los sentimientos tensionados de orgullo por lo propio e inferioridad ante el desvío, aplicados a la lectura del manual, resultan en la asociación del concepto de variedad rioplatense con el argot o repertorio léxico llamado «lunfardo». Es esta marca léxica la que los hablantes terminan por considerar como su propia variedad.⁵⁷

Hasta ahora hemos visto que el lenguaje que habitualmente usamos se compone de:

- un dialecto: el castellano español [sic] que se habla en Argentina, al que se le suman los cambios de tonada o de vocabulario y/o pronunciación de cada provincia.

[...]

- la influencia del lunfardo, especialmente si el hablante es de Buenos Aires.⁵⁸

Si la escuela argentina le otorga igual preeminencia a las formas peninsulares que a las locales y evita la reflexión sobre los rasgos de la región (en

⁵⁵ El análisis pormenorizado de un corpus de 120 manuales de lengua posteriores a la Ley N.º 24.295 (1993) figura en María López García, *Nosotros, vosotros, ellos*, 2015.

⁵⁶ Cfr. Scheff, *Microsociology*, 17.

⁵⁷ Las encuestas a las que hemos hecho mención en notas anteriores confirman este dato. La pregunta 28, «¿En qué idioma está hablando usted ahora?», arrojó respuestas atendibles en tanto evidencian la fuerte percepción de las diferencias al interior del español y la necesidad de darles entidad, de asignarles una categoría que las valide. Entre las respuestas a esa pregunta se destacan varias apariciones de «argentinismo», «lunfardo», «argentino vulgar», «castellano impuro», «una especie de castellano». En algunos casos, iban acompañadas de comentarios: «Debemos darle importancia de la academia del lunfardo. Las palabras españolas sacan el significado, los de Buenos Aires le dan el significado profundo», «Hablamos como cogotudos, en lunfardo, pero ese idioma no es el nuestro. El castellano no lo hablamos».

⁵⁸ *Lengua y prácticas del lenguaje* (Buenos Aires: Aique, 2005), 206.

algunos casos se vosea en los pronombres, pero no se practican las formas específicas de acentuación de verbos imperativos —salí, trabajá, etc.—, ni las formas del subjuntivo —no salgás/no salgas—, o la neutralización del pronombre dativo en la duplicación le di de comer a los chicos), los sentimientos de minusvaloración serán útiles a la desprovisión de las marcas nacionales en favor de un mercado español transnacionalizado, coherente con la nueva política de implantación del español neutro, la nueva babel. La variedad en los libros de texto es entendida, al igual que en las obras de la RAE desde hace cinco siglos, como particularismos distinguibles respecto de un español general o lengua común.⁵⁹

Sección Ayuda: Se llaman dialectos las variedades lingüísticas regionales. Son las que, como su nombre lo indica, se ven enriquecidas por usos propios de esa región, ya se trate de palabras, de dichos o de algunas construcciones diferentes (el voseo en el Río de la Plata). [...] Lengua estándar es la que no contiene regionalismos, luego, es la lengua general, aquella a través de la cual puede comunicarse el vasto territorio de los hablantes de una misma lengua.⁶⁰

[A propósito del trabajo sobre registro formal e informal, se sugiere para el primer caso el uso de la] Lengua estándar. Se llama así al lenguaje empleado en la escuela y también en los medios de comunicación (diarios, revistas, TV y radio) [...]. Todos los hablantes del mismo idioma usan una lengua general y también una lengua regional. Por ejemplo, la palabra «niño» es común a todos los que hablamos castellano. Las palabras «pibe», «chaval» y «gurí» significan lo mismo pero se usan en distintas regiones.⁶¹

El registro estándar es empleado en los medios de comunicación.⁶²

⁵⁹ Un trabajo pionero en América Latina es el de Luis Fernando Lara y su equipo del COLMEX: el *Diccionario del Español de México*, que, a diferencia de otras obras que solo listan los llamados «mexicanismos» (como es el caso del *Diccionario de Mexicanismos* preparado por la Academia Mexicana de la Lengua, correspondiente de la RAE), entiende al español de México como un sistema completo y no un listado de marcas que lo diferencian de un supuesto español común o general. Cfr. Luis Fernando Lara, «Por una redefinición de la lexicografía hispánica», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLIV (2), (1996): 345-364. Argentina cuenta también con el *Diccionario integral del español de la Argentina* (Buenos Aires: Tinta Fresca, 2008). Son estos los únicos casos de diccionarios integrales en el habla hispana fuera del madrileño de la Real Academia.

⁶⁰ *Lengua 8* (Buenos Aires: AZ, 1997), 23.

⁶¹ *Manual Bonaerense 5* (Buenos Aires: Aique, 1999), 142.

⁶² *Manual 5* (Buenos Aires: Kapelusz, 2001), 89.

Los dialectos regionales dependen del país. Por ejemplo, en la Argentina, decimos *bebé* y en Bolivia, dicen *guagua*. Existe también un dialecto general, que se emplea en libros o periódicos de gran circulación y que es neutro.⁶³

La lengua general permite que todos los hablantes de un idioma, español en nuestro caso, se comuniquen y entiendan. Dentro de esa lengua hay variantes regionales, diferentes tonadas, palabras o expresiones distintas; por ejemplo *pibe*, *chango*, *lolo* (en Chile), *mita* (en Paraguay), *chavo* (en México), *botija* (en Uruguay); se trata, en este caso, de lengua regional. Como ustedes habrán observado al mirar la televisión de otros países hispanohablantes o al ver una película doblada al español, en algunos casos usan el tú en situaciones en las que nosotros usamos vos, es decir, emplean el tuteo en lugar del voseo. También, esta característica marca variantes regionales. En *Los distraídos*, por ejemplo, se emplean palabras que actualmente no se usan: *biaba*, *yeta*, *empilche*; algunas, como *yeta* o *empilche*, pertenecen al lunfardo.⁶⁴

En las citas se advierte rápidamente un distingo entre la «lengua general» (llamada en algunos casos «dialecto general») y las formas regionales. Estas últimas son meros repertorios léxicos (no se mencionan las marcas sintácticas, morfológicas, prosódicas, ni pragmáticas de las regiones). Pero, a diferencia de los modelos lingüísticos alentados desde los Estados-nación decimonónicos, aquí la lengua unificadora es la del mercado, la lengua de los medios masivos de comunicación.

Emilio Castillejo Cambra⁶⁵ propone el concepto de «identidades superpuestas» para las distintas identidades inculcadas en función de diversos intereses y diferentes colectivos. La disolución de la fuerza cohesiva de los Estados enmarcados ahora en alianzas económicas por fuera de sus fronteras alentó la interpenetración cultural. El modelo de Estado-nación decimonónico aplicado para formar al ciudadano argentino ha dado paso a una multiplicidad de identidades coexistentes. El hablante puede ser al mismo tiempo rioplatense, latino e hispano. Las posibles contradicciones surgidas

⁶³ *Lengua y prácticas del lenguaje* (Buenos Aires: Aique, 2008), 160.

⁶⁴ *Lengua*. Serie del Faro (Buenos Aires: Kapelusz/Norma, 2006).

⁶⁵ Emilio Castillejo Cambra, «Indicaciones sobre la investigación “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”».

en el individuo sujeto de la manipulación discursiva que apela a sus diferentes pertenencias no son percibidas como tales. En el caso de la lengua, el sujeto argentino construye sus emociones vinculadas con su pertenencia a la ciudadanía en tanto que hablante regional, hablante escolar, hablante hispano, consumidor del lenguaje de los medios de comunicación (entre muchas otras identificaciones posibles). En el entramado de sentimientos asociados a esa pertenencia múltiple radica la complejidad del fenómeno de la identidad lingüística.

CONCLUSIONES

El curriculum escolar es, de algún modo, la carta de intención de un ideal de nación, de identidad nacional (por ende: ideal de cultura, de historia, de lengua). La interpretación que los libros escolares hacen de esos lineamientos ponen en conflicto el conglomerado de intereses del ámbito político-educativo y, como se advierte en el caso actual argentino, el de los grupos económicos-editoriales.

Los sentimientos convocados (en nuestro estudio, acerca de la variedad regional) por esos textos tendrán alcance en todo el territorio y conformarán el acervo de los hablantes. En el caso argentino la identidad lingüística nacional se ha ido construyendo a través de materiales que desestimaron lo regional en función de distintos objetivos políticos, en el marco de diferentes coyunturas sociales. Paralelamente, las discusiones académicas sobre la lengua nacional y su trasposición al ámbito educativo han convalidado un sentimiento de orgullo de la diferencia, de resistencia a través de las marcas de la variedad.

En este contexto, las decisiones editoriales actuales repercuten en la identidad lingüística regional porque inscriben ahora no solo en la escuela, sino también en los medios de comunicación, la forma de una lengua distinta de la(s) lengua(s) hablada(s) y escrita(s) en la nación. Los hablantes del español argentino, formados durante centenios en la minusvalía respecto del español peninsular, son ahora objeto de minusvalía frente a una lengua neutra, mito de homogeneidad y comunicación. La lengua de la región, entonces, deja de ser marca de identidad es objeto de un borramiento que la subsume a la pauta transnacionalizada. La identidad del hablante no será ya la del ciudadano, sino la del consumidor. Las estrategias desplegadas por los libros de texto para activar sentimientos de inseguridad lingüística

son funcionales a las políticas de expansión del español global y a la pauta lingüística transnacional elaborada alternativa o combinadamente entre la Real Academia Española (o sus sucedáneos) y los medios masivos de comunicación. Antes los argentinos hablábamos mal porque estábamos lejos de España, ahora hablamos mal porque no hablamos como en la televisión. ■

Nota sobre la autora:

MARÍA LÓPEZ GARCÍA es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Cátedra Unesco-Latinoamérica. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires y como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), donde estudia las representaciones de la lengua en la Argentina y las políticas de enseñanza de la lengua española en la escuela. Ha participado en proyectos de investigación en el Instituto de Lingüística (UBA) y el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, y realizó estancias de investigación en el Lateinamerikazentrum (Technische Universität-Dresden); Institut für Romanistik (Humboldt Universität zu Berlin); Centro de Investigación MANES (UNED, Madrid) y el Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín). En los últimos años ha dirigido diversos proyectos de investigación sobre la lengua argentina y actualmente codirige un proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica sobre ideologías lingüísticas en la prensa escrita.

ENTRE LA RUPTURA Y LA CONTINUIDAD DE ESQUEMAS SOCIOEMOCIONALES EN LOS LIBROS DE LECTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA EN EL TARDOFRANQUISMO (1959-1975)[§]

*Rupture and Continuity in the Socio-emotional Framework
of Primary School Reading Books in the later Years
of the Franco Regime (1959-1975)*

Ana Badanelli Rubio* y Kira Mahamud Angulo**

Fecha de recepción: 09/04/2015 • Fecha de aceptación: 04/05/2015

Resumen. El libro de lectura fue uno de los géneros textuales favoritos del franquismo, utilizado como vehículo privilegiado para la transmisión de conocimientos, valores y emociones. El artículo explora la evolución de sus características y contenidos en el tardofranquismo. Durante el primer y segundo franquismo los manuales escolares contenían una elevada dosis de adoctrinamiento ideológico, político y religioso. La inculcación de sentimientos y emociones en los textos también ha sido puesta de manifiesto. En aquellas primeras décadas del régimen el lenguaje empleado en la redacción de los manuales tenía objetivos manipulativos y persuasivos de control y moldeamiento de la estructura emocional de la infancia. Se cuestiona hasta qué punto y de qué manera la naturaleza del libro de lectura, el tipo de lecturas y los mensajes subyacentes se modificaron bajo la nueva política económica y la tecnocracia. La investigación examina las rupturas y continuidades que aparecen en los libros de lectura y en sus textos, prestando atención a las editoriales y los autores por un lado; y a los mensajes, al lenguaje escrito e icónico —y a las emociones que se transmiten a través de ambas vías— por otro. La apertura económica y el giro político del régimen

[§] Este artículo forma parte del proyecto «La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española» con referencia EDU2012-32162

* UNED. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. abadanelli@edu.uned.es

** UNED. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. kmahamud@edu.uned.es

permitieron *liftings* estéticos y didácticos en los manuales. Pero los libros de lectura no solo cambiaron de fisonomía. El estudio descubre que el cambio de esquemas socioemocionales tuvo lugar de forma lenta y gradual; las emociones proyectadas y estimuladas se iban acercando al mundo infantil y a una lectura más constructiva, alejándose de objetivos sociopolíticos.

Palabras clave: Tardofranquismo. Libros de lectura. Emociones. Socialización política.

Abstract. *Reading books were one of the favorite textual genres of the Franco Regime, used as a privileged vehicle for the transmission of knowledge, values and emotions. This article explores the evolution of their characteristics and contents during the late Franco dictatorship (tardofranquismo). During the first and second phases of Franco Regime, textbooks contained heavy doses of ideological indoctrination, both political and religious. The inculcation of emotions and sentiments in school texts has been demonstrated; in the early decades of the regime, the language employed in the writing of textbooks had the specific objective of manipulating and persuading as a means to control and shape the emotional structure of childhood. There is debate as to what extent and in what manner the nature of the texts (the kinds of readings and their underlying messages) were modified under the new economic policy and technocracy. The study examines ruptures and continuities that appear in reading books and in their texts, focusing on publishers and authors on the one hand – the messages and their written and iconic languages – and on the emotions that are transmitted through both routes on the other. The economic opening and political turn of the regime's later years did lead to certain aesthetic and didactic facelifts in the manuals. However, reading books not only changed their appearance; this study brings to light the changes in socio-emotional schemes, changes that took place slowly and gradually. The projected and stimulated emotions began to be directed more at the world of the children and towards a more constructive way reading, moving away from socio-political objectives.*

Keywords: *Later Franco Regime. Reading books. Emotions. Political socialization.*

That a person can learn efficiently to read and yet not form a taste for reading good literature or without having curiosities aroused that will lead him to apply his ability to read to explore fields outside of what is conventionally termed good reading matter, are sad facts of experience.¹

¹ «Que una persona pueda aprender eficientemente a leer y sin embargo no formar un gusto por leer buena literatura o no sentir el despertar de la curiosidad que le conducirá a aplicar su habilidad para leer y explorar campos fuera de lo que convencionalmente se denomina buena materia de lectura, son hechos tristes de la experiencia». John Dewey, *The Sources of a Science of Education* (New York: Horace Liveright, 1929), 63.

POR QUÉ LOS LIBROS DE LECTURA

«Así se aprende el odio en la escuela saudí», rezaba un titular del diario *El País* en el año 2006.² «Los libros de texto empleados en la asignatura de estudios islámicos siguen fomentando la violencia contra el “infel”», continuaba la noticia. El poder del llamado «libro de texto» no debe subestimarse (tampoco sobreestimarse) en ningún período histórico ni en ninguna sociedad, con independencia de la ideología dominante. Los libros de texto, como productos editoriales y culturales, como vehículos de los saberes establecidos con carácter obligatorio y oficial, como soportes didácticos del *currículum* prescrito y, en definitiva, como productos de consumo económico y cultural, resultan tentadores para quienes controlan el mercado y la educación.

¿Por qué nos centramos en el género textual del libro de lectura? Consideramos que tradicionalmente se trató de un género textual singular dentro del cual convivieron los libros creados ad hoc para la escuela y los que eran seleccionados como aptos para uso escolar de entre los libros de lectura infantil y juvenil existentes.³ Tiana comenta, por ejemplo, cómo *El Quijote*, utilizado como texto de lectura escolar, servía para «educar deleitando, siguiendo el camino del ejemplo».⁴ Su misión era múltiple puesto que no solo pretendían enseñar a leer, sino ofrecer «narraciones de tipo utilitario».⁵

Patterson, Cormack y Green, en su estudio sobre las cartillas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en Inglaterra, afirman que «from their inception, primers were used in the formation of particular types of conduct, not in a cause-and-effect relation, but through a complex intermeshing of texts and strategies for teaching reading and for teaching the construction of particular modes of being».⁶

² Nina Shea, «Así se aprende el odio en la escuela saudí», *El País*, 28 de mayo de 2006.

³ Real Decreto de 6 de marzo. Recogido en *Colección legislativa de Instrucción Pública, Años 1900-1935*, vol. 22: 140-142.

⁴ Alejandro Tiana, «El Quijote y la educación», *Revista de Educación* (número extraordinario) (2004): 217.

⁵ Montserrat Huguet, «Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia», en *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*, ed. Antonella Cagnolati (Roma: Aracne, 2013), 132.

⁶ «Desde su comienzo, las cartillas fueron usadas para la formación de tipos particulares de conductas; no es una relación de causa-efecto, sino a través de un complejo engranaje entre textos y estrategias para enseñar a leer y para enseñar la construcción de modos particulares de ser». Annette Joyce Patterson, Phillip Anton Cormack y William Charles Green, «The child, the text and the teacher: reading primers and reading instruction», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (2), (2012): 190.

Los libros de lectura, al entrar a formar parte de los materiales y recursos escolares, se convirtieron en lecturas controladas y guiadas,⁷ que formaban parte de una estrategia educativa de mayor alcance. En efecto, desde «la segunda mitad del siglo XIX afloraron determinados *libros de lectura* para niños y para niñas, que conocieron una larguísima pervivencia en cuanto a ediciones y que sin ser *libros de texto* puros, en el sentido que hoy entendemos, tampoco entraban en la categoría plena de lo literario»,⁸ fueron aprobados para su uso en las escuelas⁹ pero iban dirigidos a niños y niñas con lecturas bien diferenciadas.

Los libros de lectura, que tantas y tan importantes funciones pueden cumplir dentro del quehacer escolar,¹⁰ fueron los favoritos de la escuela del primer y segundo franquismo. Efectivamente, su naturaleza más informal, menos tediosa y más cercana a lo lúdico, los convertía —y convierte todavía— en manuales atractivos y con grandes posibilidades de llegar al alumno de una manera distinta a la de otro libro de texto de cualquier otra disciplina.¹¹ Constituyeron, a juicio de algunos autores, el género dominante en la escuela de la posguerra. Claro que para lograr los propósitos de adoctrinamiento ideológico se convirtieron en manuales sesgados, estereotipados y

⁷ Anne Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura 1880-1980* (Barcelona: Gedisa, 1994).

⁸ Jaime García Padrino, *Así pasaron muchos años. (En torno a la Literatura Infantil Española)* (Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 2001), 243.

⁹ García Padrino, *Así pasaron muchos años*, 243.

¹⁰ Carmen García Crespo, «La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares. El componente religioso», en *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*, eds. J. A. Cieza García y otros (Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca, 1985), 116.

¹¹ Aunque los libros de texto de historia han sido muy populares entre los investigadores, los estudios sobre el adoctrinamiento ideológico a través de los manuales escolares durante el franquismo han contado con los libros de lectura como género textual de gran relevancia. Véase, por ejemplo, Gregorio Cámara Villar, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)* (Jaén: Hesperia, 1984); Manuela López Marcos, *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)* (Madrid: UNED, 2001); Catalina Albacete García, «La enseñanza de la geografía escolar a través de los libros de lecturas geográficas. Primer tercio del siglo XX», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación* (Granada: Departamento de Pedagogía-Universidad de Granada, 1996), II, 231-239; José Luis Álvaro Estramiana e Ignacio Monge Lanzas, «La familia en los libros de texto de lectura infantil», *Revista de Educación*, 275 (1984): 73-92; Antonio Castillo Gómez, *Una historia mínima del libro y la lectura* (Madrid: Siete Mares, 2004); Pedro C. Cerrillo y Carlos J. Martínez Soria (eds.), *Lectura, infancia y escuela. 25 años de libro escolar en España: 1931-1956* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2009); Víctor Infantes, François López y Jean François Botrel (dir.), *Historia de la edición y de la lectura en España, 1472-1914* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003); Roberta Paula Spregelburd y María Cristina Linares (orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes* (Luján: UNNE/UNLu/SPU, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, 2009).

poco originales que se alejaron de la riqueza que puede ofrecer la literatura infantil, acercándose más a la creación e invención de historias insulsas que rozaban el aburrimiento, pero también historias trágicas que despertaban sentimientos de compasión e historias heroicas que alimentaban el patriotismo. Se encuentran además libros de lectura de diversa índole, desde lecturas específicas para niñas, pasando por lecturas esencialmente religiosas o históricas y patrióticas, hasta lecturas variadas que cubren un amplio espectro de temas. La literatura infantil de la época sufrió la misma suerte de «confinamiento [...] a un estrecho reducto de moralismo didáctico donde imperaban los valores religiosos y unos modelos de patriotismo heroico que apenas dejaban lugar para el humor, y menos aún para el humor crítico», apunta María Victoria Sotomayor.¹²

En la obra de Montilla, *Selección de libros escolares de lectura*, una de sus conclusiones finales es precisamente que el libro de lectura es el favorito del Magisterio y de los escolares.¹³

Se puede afirmar que el contenido de libro predilecto, leído y releído por el niño, sin que su interés se agote durante determinados períodos de su evolución psíquica, se incorpora a él, enriqueciendo el mundo de sus ideas, de sus inclinaciones y de sus sentimientos. ¡Tal es la influencia que ejerce el libro de lectura!¹⁴

Hacia finales de la década de los cincuenta comenzó la modificación de la concepción del libro de lectura dentro del conjunto de libros de texto, como demuestra el artículo publicado por el inspector de Enseñanza Primaria, Modesto Merino. Asegura el autor en primer lugar, y en la línea de nuestro argumento, que el libro escolar debería ser reflejo del mundo y sus cosas, de experiencia y emociones, de victorias y fracasos, en los que el niño se va a sumir. Pero a continuación afirma que había que distinguir el *libro de lectura* del *libro de texto*, que, comúnmente, desarrolla los planes de estudio en un orden dado. Indica que los libros de lectura son más bien

¹² María Victoria Sotomayor, «El humor en la literatura infantil del franquismo», *Anales de Literatura Española*, 19 (2007): 239.

¹³ Esta obra recoge los resultados de los cuestionarios pasados a maestros de escuelas unitarias y mixtas, y a inspectores de enseñanza primaria de toda España pidiéndoles un juicio crítico sobre los libros escolares conocidos y utilizados por ellos.

¹⁴ Francisca Montilla, *Selección de libros escolares de lectura* (Madrid: CSIC, 1953), 48.

instrumentación complementaria de todas las asignaturas escolares.¹⁵ El mismo inspector añade que:

[e]n los últimos grados de la Escuela primaria los libros de lectura son tan indispensables que llegan a ser el mejor procedimiento didáctico para la adquisición de saberes científicos o especializados. La vida de los grandes hombres, los inventos, las maravillas de la tierra, los misterios del mar y de los astros, los grandes descubrimientos, la poesía, lo romántico e investigativo, seduce a los muchachos con variaciones sentimentales¹⁶ y apreciativas entre los dos sexos.¹⁷

El editorial de la revista *Vida Escolar* de junio-julio de 1959 se dedicó a los libros escolares, indicando que «los de lectura levantan bandadas de interrogantes, de difícil contestación» y que se había llegado a un punto en que el libro de estudio era casi un libro de lectura.¹⁸

Los *libros de lecturas infantiles* (no de literatura infantil) también comenzaron a distinguirse de los *libros escolares de lectura* hacia finales de la década de los sesenta. En 1958 se convocó por primera vez el premio Lazarrillo de literatura infantil y juvenil, impulsado por el Instituto Nacional del Libro Español (INLE). Es necesario destacar que el primer galardonado fue el inspector de Enseñanza Primaria, Alfonso Iniesta Corredor,¹⁹ por su libro de lecturas religiosas *Dicen las florecillas. (Estampas franciscanas)*.²⁰ La nota de prensa publicada en el diario ABC con motivo del galardón informó de cómo asistieron «entidades del Magisterio de toda España» al homenaje organizado al autor.²¹ El primer premio de literatura infantil se otorgó a un libro de lecturas religiosas igual a otros que se usaban en las escuelas de primera enseñanza. A partir de la siguiente convocatoria, el premio rompió completamente con la línea marcada por el primer galardonado.²²

¹⁵ Modesto Merino, «Concurso Permanente. Los libros y los niños», *Vida Escolar*, 7 (abril 1959): 42.

¹⁶ La cursiva es nuestra.

¹⁷ Modesto Merino, «Concurso Permanente», 42.

¹⁸ Editorial, «En torno a los libros escolares», *Vida Escolar*, 9-10 (junio-julio 1959): 2. El editorial divide los libros escolares en cuatro clases: de lectura, de materias, de consulta y de recreo. Quiere esto decir que los de lectura tenían su propia entidad.

¹⁹ Consejero Nacional de Educación e Inspector Central de Educación.

²⁰ Alfonso Iniesta, *Dicen las florecillas. (Estampas franciscanas)* (Gerona: Dalmau Carles, 1958). En 1964, el libro de lectura iba por la 5.^a edición y en 1969 por la 6.^a.

²¹ ABC, domingo 25 de enero de 1959, 82.

²² García Padrino, *Así pasaron muchos años*, 151.

Se confirma el hecho de iniciarse una reflexión dentro de la comunidad educativa en torno al libro de lectura como género textual, a su naturaleza y función dentro del conjunto de libros de texto. El final de la década de los cincuenta marcó el comienzo de un giro en la redacción y edición del libro de lectura que iba a producirse de forma muy gradual, lo que supondría muchos años de convivencia entre los libros de lectura *modernos* y los *tradicionales*. Coincidió la época de transformación del libro de lectura con la transformación de la estructura social de la sociedad española desde 1959.

POR QUÉ EL CONTENIDO EMOCIONAL

Más allá del objeto de estudio —los manuales utilizados para la enseñanza de la lectura—, este trabajo se centra fundamentalmente en el análisis de su contenido emocional. Son varios los motivos que nos conducen a este estudio de los aspectos emocionales. El primero de ellos y, como antecedente de este trabajo, la lectura de una tesis doctoral leída en el centro de investigación MANES²³ que defendió y mostró cómo los manuales escolares del primer franquismo (1939-1959) estaban marcados por unas directrices didácticas de orden emocional en la forma, puesto que se dan instrucciones a los maestros para educar emocionando, y en el fondo, en cuanto que se instruye a los niños y a las niñas sobre a quién, cuánto y cómo amar, detestar, temer...

En particular adoctrinaban emocionalmente a la infancia escolarizada a través de una serie de conceptos y figuras político-religiosas con carga afectiva, del lenguaje metafórico y de la construcción de identidades individuales (masculina y femenina) y colectivas, basadas en determinados sentimientos ideológicamente condicionados, que además estaban pensados para influir, no solo en el ser del individuo, sino también en el actuar del mismo.

Sirva como ejemplo la crítica que hace un inspector de Enseñanza Primaria a los libros de texto de la Segunda República, anunciando sin tapujos la llegada de nuevos manuales cargados de una corriente afectiva confortadora: «Nuevos libros escolares contribuyen a lograr la transformación anhelada. Al frío laico y neutro, ha sucedido una corriente afectiva confortadora».²⁴

²³ Kira Mahamud Angulo, *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares del enseñanza primaria*. Tesis Doctoral, UNED (2012).

²⁴ Alfonso Inieta, «Transformación de la Escuela Primaria Española», *Revista Nacional de Educación*, Año III (enero, 1943): 90.

En segundo lugar, encuadramos este trabajo en un marco teórico en expansión que responde al surgimiento del interés por las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales y humanas, tendencia que es conocida en el mundo académico como *the affective turn*.²⁵ Supone un nuevo enfoque y un cambio de dirección de la investigación científica que en realidad comenzó en la década de los noventa del pasado siglo, pisando firme en la primera del siglo XXI. La función que desempeñan los sentimientos y las emociones en la vida individual y social de las personas es de más largo alcance de lo que algunos sociólogos y filósofos pensaban en el pasado, «idealizando la razón y endemoniando las emociones».²⁶ Su influencia en la educación y en el proceso de socialización política es inestimable.

Los artículos de revistas,²⁷ los monográficos de las revistas especializadas,²⁸ la proliferación de publicaciones, junto a las reuniones científicas en torno a la temática desde un gran abanico de perspectivas de estudio,²⁹ y la creación de fundaciones e instituciones dedicadas a la educación emocional, así como la aparición de programas de estudio y proyectos de investigación, constituyen una evidencia más de este florecimiento.

Las emociones y los sentimientos en sí mismos pueden y deben ser examinados como categorías analíticas, puesto que emergen como recursos di-

²⁵ El término es acuñado en el año 2007 de la mano de la socióloga Patricia Ticineto Clough, y su colega Jean Halley, en el libro titulado, *The Affective Turn: Theorising the Social* (Duke: University Press, 2007).

²⁶ Michael Stocker, *Valuing emotions* (Cambridge: CUP, 1996), XIX.

²⁷ Citamos, por ejemplo, dos trabajos de disciplinas muy distantes: Aurora Bernal Martínez de Soria, «Tendencia educativa en auge: la «omnipresencia» de la educación emocional», en *Ideales de Formación en la Historia de la Educación*, coord. Javier Vergara, Fermín Sánchez y Beatriz Comella (Madrid: Editorial Dykinson, S.L., 2011), 769-794, y Jo Labanyi, «Doing Things: Emotion, Affect, and Materiality», *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11 (3 y 4), (2010): 223-233. Se trata de un número especial titulado *Cultural/Political Reflection – Lines, Routes, Spaces*.

²⁸ Algunos de estos monográficos son: «Educar para el amor», *Padres y Maestros*, 281 (enero de 2004); «La educación emocional: sentimientos, cultura y comunicación», *Cuestiones Pedagógicas* (2008); y «Emotions in the History of Education: Strategies, Contexts, Impacts», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012).

²⁹ Citamos, a modo de ejemplo de la diversidad de campos de estudio, tres encuentros organizados por distintas disciplinas: (1) el Congreso Internacional titulado «Conocer, conmovir. Las emociones de la cultura y la cultura de las emociones: el orden de la sensibilidad moderna», organizado por el Grupo de Investigación sobre Cultura, Edición y Literatura en el Ámbito Hispánico siglos XIX-XXI (GICELAH), que tuvo lugar los días 15, 16 y 17 de marzo de 2010 en el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); (2) el X Congreso Internacional de Psicología Jurídica y Criminológica, titulado «Crimen, Emociones y Castigo», celebrado los días 25, 26 y 27 de noviembre de 2011 en la Ciudad de Puebla, México; y (3) la «Moral Emotions and Risk Politics Conference», que se celebró en la Delft University of Technology de Holanda, los días 20 al 22 de agosto de 2012.

dácticos de obligado uso para el maestro en el franquismo (sentir las lecciones que impartían, enseñar emocionando al alumno y hacer que sintieran las lecciones), así como contenidos específicos de enseñanza (instrucciones precisas sobre cómo y a quién amar, temer, admirar...) y finalmente como indicadores de comportamientos y conductas (manifestación explícita y pública de los sentimientos).³⁰

Los manuales escolares de la posguerra contienen multitud de referencias a los sentimientos: el amor (a la patria, a Dios, etc.), el odio (al otro, al enemigo, etc.), el miedo (al infierno, al demonio, al castigo, etc.), el orgullo o la vergüenza. Durante las décadas de los cuarenta, cincuenta y gran parte de los sesenta, los sentimientos y las emociones incorporados a los contenidos de los manuales escolares responden a una estrategia político-educativa de las autoridades políticas, religiosas y académicas, para la transmisión de su ideología y el logro de sus intereses. El lenguaje empleado en la redacción de los manuales escolares tiene objetivos manipulativos y persuasivos de control y moldeamiento de la estructura emocional y sentimental de la infancia. Durante esta época resalta el poder del colectivo de autores para hacer circular, expandir, difundir y penetrar el componente emocional del mensaje ideológico. Los autores, si bien manejaban un estilo muy similar, estampaban con su pluma un sello personal, y a la vez colectivo, del gremio y oficio de redactores de manuales. Los manuales sufrían un gran impacto procedente de la identidad individual y colectiva de los autores o autoras, de sus creencias, principios y sentimientos. Los libros escolares cumplían con las características estilísticas del contexto, dentro de las cuales estaban las lingüísticas, pero a la vez eran productos muy personales y personalizados.

El presente trabajo responde a la inquietud acerca de si estas características singulares de los libros de lectura del primer y segundo franquismo —y de sus autores— se mantuvieron en los libros de la segunda generación de textos en las últimas décadas del franquismo.³¹ Al comprobar que reunían una serie de características ligeramente diferentes marcadas por la tecnocracia, el final de la autarquía y el inicio de la apertura internacional del régimen, nos detenemos a examinar qué rasgos determinan su evolución.

³⁰ Mahamud Angulo, *Adoctrinamiento emocional*, 27.

³¹ Agustín Escolano Benito, «La segunda generación de manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, coord. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1997), 19-48.

¿Qué ocurrió con el libro de lectura en el tardofranquismo? Si bien fue perdiendo visibilidad y relevancia en el conjunto de nuevos manuales escolares que brotaban de las nuevas editoriales, ¿modificó también su estilo narrativo y se alejó del modelo emotivo y sentimental de las primeras décadas del franquismo? ¿Quiénes relevaron a los autores más prolíficos de este género textual?

El objetivo principal de la investigación responde a la pregunta acerca de cuál es la evolución de los libros de lectura en cuanto a su estética y los contenidos vinculados a la dimensión afectiva de la socialización política. Para lograr este objetivo ha sido necesario comprobar cuáles son los cambios más significativos que inciden en sus contenidos. En primer lugar, qué editoriales continuaron publicando este tipo de textos durante el tardofranquismo y cuáles surgieron en la época. En segundo lugar, qué autores continuaron publicando durante el tardofranquismo y quiénes fueron los nuevos autores que relevaron al colectivo anterior.

Se han analizado las persistencias y las novedades encontradas entre los años 1959 y 1975 con respecto a las primeras décadas del régimen, teniendo en cuenta dos hechos que afectan directamente a la evolución que sufrió el mundo educativo en general, y en particular el libro de lectura: el surgimiento de nuevas editoriales como Anaya y Santillana —y sus autores— en los años sesenta, y la aprobación de la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE) que marcó un antes y un después en el sistema educativo español.

APUNTES METODOLÓGICOS

Para conocer las características de la producción de los libros de lectura publicados durante el periodo que abarca este trabajo, y con el objetivo de poder elegir una muestra significativa en la que basar el análisis, se ha realizado un trabajo de cuantificación que sirve como soporte para recoger los primeros datos significativos acerca de la evolución de la fuente. A través de esta cuantificación ha sido posible recoger información clave como el nombre del autor, el año de edición y el nombre de la editorial de cada texto localizado.³² En la Tabla 1 se observa con claridad qué autores y qué editoriales publicaron textos de lectura.

³² Para la localización de estos textos se ha utilizado la Biblioteca del Centro de Investigación MANES que cuenta en la actualidad con más de 7000 ejemplares editados desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días.

Tabla 1. Vinculación de autores y editoriales

AFRODISIO AGUADO	Parravicini, Luigi	MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA
Benítez Franco, Bartolomé	IMPRENTA CATÓLICA	Díaz Santillana, Santos
Maíllo, Adolfo	Herrera Oria, Enrique	Domínguez Esteban, José León
Manzanares Beriain, Alejandro	LIBRERÍA INTERNACIONAL	Fernández Rodríguez, Antonio
ESCUELA ESPAÑOLA	Salaverría, José María	Maíllo, Adolfo
González, Nicolás Ruiz	HIJOS DE ANTONIO PÉREZ	Ortiga, Emilio
Serrano de Haro, Agustín	Gabriel y Galán, José María	Llano, Alberto
Solana, Ezequiel	LÓPEZ MEZQUIDA EDITOR	Estrada, Adelina
HERNANDO	Pérez Rodrigo, Ángel	MIÑÓN
Herrero y Ayora, Melchora*	LIBRERÍA MONTSERRAT DE SUCESOR DE HIJO DE J. ROCA Y BROS	Álvarez Pérez, Antonio
Manzanares Beriain, Alejandro	Lista, Aurora**	Ferrándiz Casares, Josefina
Torres, Federico	LIBRERÍA GENERAL DE VICTORIANO SUAREZ	IMPRENTA DE LA VIUDA E HIJOS DE JAIME RATÉS
Onieva, Antonio Juan	Bolinaga, Josefina	Santacruz, Pascual
MAGISTERIO ESPAÑOL	PRIMA LUCE	TIPOGRAFÍA SAN FRANCISCO
Álvarez de Cánovas, Josefina	Villergas, José María	Buendía Soler, M.ª Esperanza Marina
Calavia, Leonides Gonzalo	PASAJES	LIBRERÍA RELIGIOSA
Fernández Ascarza, Victoriano	Pablo Romero, Juan José de	Padre Ruiz Amado
Fernández Rodríguez, Antonio	DALMAU CARLES, PLA	Quintana, L.
Jesús, Manuel del	Briones, José	SANCHEZ RODRIGO
Oñate, M.ª del Pilar	Manzanares Beriain, Alejandro	Fernández Rodríguez, Antonio
Ortiz Muñoz, Luis	Dalmáu Carles, José	Rodríguez Álvarez, Ángel
Solana, Ezequiel	Franganillo y Monge, Manuel	ESPAÑOLA
HIJO DE RICARDO GONZÁLEZ	HIJOS DE SANTIAGO RODRÍGUEZ	García Sanchiz, Federico
Fernández Rodríguez, Antonio	Arias, Manuel Antonio	EDITORIAL FET
Hernández Ruiz, Santiago***	Baldó, María	Muñiz Vigo, Acisclo
Torres, Federico	Basabe, Enrique	HIJO DE PALUZIE
LA EDUCACIÓN	Bolinaga, Josefina	Pascual de Sanjuán, Pilar
Fernández Rodríguez, Antonio	Gil Muñoz, Alfredo	XALCO
Herrero Pérez, José	Lizondo Gascueña, Julián	Mendoza, José María Guinea
EDITORIA NACIONAL	Manzanares Beriain, Alejandro	OLIMPO
Torres, Federico	Onieva, Antonio Juan	Casassas, Cantó Enrique
IMPRENTA ELZEVIRIANA Y LIBRERÍA CAMÍ	Ruiz García, Matilde	GRÁFICAS REUNIDAS
Serrano, Leonor	Santiago Fuentes, Magdalena	Bohigas Gavilanes, Francisca

Fuente: elaboración propia.

* Librería de los Herederos de Hernando.

** Su verdadero nombre era Luisa Torralba de Martí (por ser la esposa de Joaquín Martí) pero utilizó varios pseudónimos como Aurora Lista o Antonio R. del Castillo.

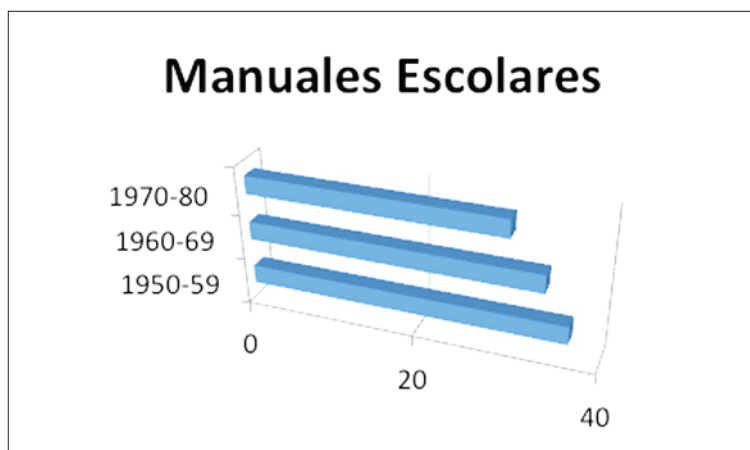
*** La información que se aporta es que ha sido editado por E.G.V., tratándose del editor Enrique Gutiérrez Villanueva.

De un total de 109 manuales de lectura localizados desde 1959 hasta 1980, se han identificado 60 autores o equipos editoriales. En la década de los cincuenta han sido localizados un total de 40 (36,69%) manuales de 29 autores diferentes, lo que supone que durante esta década aparecen casi el 48,3% de los autores, casi la mitad de ellos. En los años sesenta se han contabilizado 37 (33,9%) manuales de 12 autores (20%) y en los setenta aparecen 30 (30%) títulos de 19 autores distintos (31,7%).

Tabla 2. Libros de lectura y autores que publican por décadas, sobre un total de 109 libros y 60 autores

	109 Libros	% Libros	60 Autores	% Autores
50s	40/109	36,69%	29/60	48,3%
60s	37/109	33,9%	12/60	20%
70s	30/109	30%	19/60	31,7%

Fuente: elaboración propia.



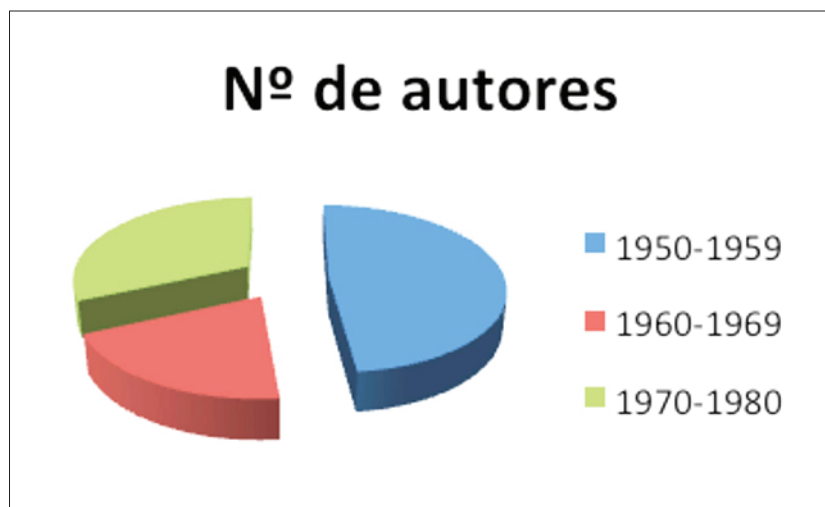
Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Libros de lecturas publicados por décadas.

Es posible observar en el gráfico que la edición de manuales de lectura durante las tres décadas va disminuyendo aunque de una forma lenta.

Lo mismo sucede, como podemos ver a continuación, con el número de autores contabilizados en cada una de las décadas estudiadas. Práctica-

mente el 50% de los autores que publican manuales escolares de lectura lo hicieron durante la década de los años cincuenta:



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Autores de libros de lecturas por décadas

Se puede observar claramente qué autores publican en cada década estudiada. En los años cincuenta destacan Manuel García Tena o Federico Torres, productivos autores de libros de lectura. Muchos de ellos publican solo durante la década de los cincuenta. Sin embargo, algunos sobreviven hasta bien entrada la década de los sesenta como Agustín Serrano de Haro, Antonio Onieva, o Adolfo Maílo, los tres maestros e inspectores de Educación Primaria, o Josefina Bolinaga, poeta, colaboradora de *Gente menuda*³³ y ganadora del Premio Nacional de Literatura.³⁴ Es importante señalar que a todos estos autores les caracteriza la potencia emocional de los contenidos, textuales e icónicos, de sus manuales escolares.

³³ *Gente Menuda* fue un suplemento infantil del diario *ABC*, creado por Torcuato Luca de Tena y Álvarez Ossorio.

³⁴ Hemeroteca *ABC*. Véanse:

<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1935/06/06/009.html>;
<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1927/04/12/030.html>
 y <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1934/07/19/010.html> (consultadas el 25-02-2015).

El primer texto que se ha encontrado de Serrano de Haro data de 1953, el último de 1964, aunque sabemos, a través de consultas en distintas Bases de Datos³⁵ especializadas en manuales escolares, que este autor publicó hasta la década de los ochenta.³⁶ De Antonio Onieva se han encontrado libros de lectura desde 1953 hasta 1964, mientras que de Adolfo Maíllo y de Josefina Bolinaga aparecen sobre todo durante la década de los sesenta. Es importante señalar que, como era habitual en aquella época, dichos autores eran fieles a alguna editorial importante: Escuela Española, Afrodisio Aguado o Hijos de Santiago Rodríguez.

Se ha observado también como en la primera década estudiada finaliza la actividad de antiguas editoriales; tal es el caso de la editorial Hernando, pionera en la edición de textos escolares en España, fundada por Don Victoriano Hernando y Palacios en 1828. El último manual contabilizado de esta editorial es de 1955. Ocurre lo mismo con Seix y Barral, fundada en 1911 como empresa de artes gráficas, de la que se ha contabilizado el último manual en 1956. Esta editorial se incorporó al Grupo Planeta en 1982.

Sin embargo, varias de estas editoriales sobreviven también hasta los años sesenta, una de las más significativas es Escuela Española —anteriormente denominada Ezequiel Solana y Magisterio Español— de la que se han registrado textos desde 1953 hasta 1964. Ocurre lo mismo con Afrodísio Aguado, posteriormente Editorial Miñón, cuyo último libro contabilizado es de principios de los años sesenta. La editorial Dalmau, fundada en 1904, publica también manuales de lectura al menos hasta 1966.

Llaman la atención dos editoriales que publican prácticamente durante todo el periodo: Hijos de Santiago Rodríguez y Edelvives. De la primera de ellas se han encontrado manuales desde 1958 hasta 1978. Hijos de Santiago Rodríguez S.A., denominada originalmente «Santiago Rodríguez», fue fundada en 1850 junto con la casa editorial y el taller de impresión. Su logotipo, Minerva, diosa de la sabiduría, las artes y el pensamiento —símbolo del progreso intelectual—, y su lema «La escuela redime y civiliza», explican y resumen la filosofía empresarial que influyó en los negocios de su fundador,

³⁵ Base de datos del Centro de Investigación MANES disponible en: <http://servidormanes.uned.es/manes/consulta.html> y catálogo en línea del Centro internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) disponible en <http://www.ceince.eu/>.

³⁶ La 9.ª edición a color del libro de lectura *Hemos Visto al Señor* se publicó en 1982. Un ejemplar se halla en la Biblioteca de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Santiago Rodríguez. La editorial contó con los mejores autores e ilustradores del momento, el propio fundador escribió algunos de los primeros manuales que se publicaron, así como también lo hicieron algunos de sus descendientes. En esta editorial hemos identificado autores tan significativos como Josefina Bolinaga, Adolfo Maíllo, mencionados anteriormente o Begoña Bilbao.

De la editorial Edelvives han sido localizados un total de 10 manuales comprendidos entre 1951 y 1975. Esta editorial fue fundada en 1889 por los Hermanos Maristas y llamada, en sus orígenes, FTD. En la década de los treinta cambió su nombre por el de Editorial Luis Vives. Aún hoy tiene una alta producción y una importancia significativa en el mercado de las editoriales escolares españolas.³⁷

En la década de los setenta, con la llegada de la LGE surgieron nuevos autores y, sobre todo, nuevas editoriales que alcanzarían, posteriormente, gran importancia y un considerable volumen editorial. Especialmente la Editorial Anaya y la Editorial Santillana, fundadas en 1959 y 1960 respectivamente, muestran manuales localizados desde finales de los años sesenta o principios de los años setenta. De la Editorial Anaya hemos localizado manuales de 1968 hasta 1980 y de la editorial Santillana desde 1973 hasta 1980.

Para el análisis de los contenidos de los libros de lectura, con el apoyo del examen cuantitativo inicial, se han seleccionado un total de 19 libros de lectura; diez de los años cincuenta y sesenta y nueve de la década de los años setenta (ver Tabla 3). Es necesario aclarar que se trata de libros de lectura de Enseñanza Primaria, destinados a niños y niñas que ya sabían leer; es decir, con un nivel mínimo de comprensión lectora. Con el fin de asegurar la representatividad de la muestra y su uso en el aula, se han seleccionado aquellos libros de lectura de autores relevantes y de las mencionadas editoriales significativas.

³⁷ Sobre las editoriales y el mundo de la edición de libros de texto en estos años, se puede consultar Miguel Beas Miranda, «La Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto: desde la Transición hasta el siglo XXI: Entrevista a Don Mauricio Santos», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 19 (2000): 141-178, Soledad Montes Moreno, «El boom de la edición escolar: producción, comercio y consumo de libros de enseñanza», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, coord. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1997), 73-102, y Antonio Viñao, «El libro escolar», en *Historia de la edición en España 1939-1975*, dir. Jesús A. Martínez Martín (Madrid: Marcial Pons Historia, 2015), 681-698.

Tabla 3. Manuales Seleccionados

Años	Libros de lectura
1957-1969	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mateo Bustamante, <i>Para mi hijo</i>, 53.^a edición (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1959). 2. Jose M.^a Villergas, <i>Figuras y paisajes</i>, 2.^o edición, (Barcelona: Editorial Prima Luca, 1959). 3. Adolfo Maillo, <i>Promesa, el libro de la lectura vacilante</i>, 11.^a edición (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1960). 4. <i>Símbolos de España</i>, 16.^a edición (Madrid: Magisterio Español, 1960) 5. Ezequiel Solana, <i>Lecturas Infantiles</i>, 71.^a edición (Madrid: Editorial Escuela Española, 1961). 6. Federico Torres, <i>Mis amiguitas</i>, 10.^a edición, (Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A., 1962). 7. <i>Lecturas Escolares</i>, 4.^a edición (Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1962). 8. Begoña Bilbao, <i>Lecturas comentadas</i>, vol. 3 (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1964). 9. Textos Escuelas Pías, <i>Chiquitín</i> (Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1965). 10. Agustín Serrano de Haro, <i>Mirando a España</i> (Madrid: Paraninfo, 1963).
1970-1975	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenceslao Ezquerra, <i>Nuevas letras</i>, (sin editorial, 1972). 2. Enséñame. <i>Cartilla 1</i> (Zaragoza: Edelvives, 1973). 3. Manuel Sanjuán y José Vázquez, <i>Ventanal</i>, (Madrid: Escuela Española, 1974). 4. Dora Quecero y Ángeles Bachiller, <i>Quiero leer y escribir</i>, 4.^o, (Burgos: Santiago Rodríguez, 1975). 5. Dora Quecedo y Angeles Bachiller, <i>Quiero leer y escribir</i>, 8.^a edición (Burgos: Editorial Santiago Rodríguez, 1975). 6. <i>Ya pasé</i> (Zaragoza: Edelvives, 1975). 7. <i>Senda. Libro de lectura</i>, (Madrid: Santillana, 1976). 8. <i>Mundo Nuevo</i>, (Madrid: Ediciones Anaya, 1976). 9. Manuel Antonio Arias, <i>Amiguitos. Segunda Cartilla</i>, 50.^a edición (Burgos: Santiago Rodríguez S.A., 1978).

Fuente: elaboración propia.

Conviene aclarar las fases de la dictadura que se han tomado como base para la organización temporal del contexto. Aunque nos guiamos por los estudios sobre la periodización del franquismo,³⁸ se ha optado por enfocar la clasificación temporal en función de lo acontecido en el terreno educativo. Se considera que el primer franquismo, desde esta perspectiva, puede abar-

³⁸ Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)* (Valencia: Tirant lo Banch, 1998), 101-125.

car desde el final de la Guerra Civil hasta el año 1945, cuando se promulga la ley de Enseñanza Primaria, se confirma el nacional-catolicismo, se promulga el principio de subsidiariedad en Educación Primaria y se abandonan el dominio de la Falange y sus aspiraciones totalitarias.

El segundo franquismo abarcaría el período fuerte del nacional-catolicismo, desde 1945 hasta el primer gobierno tecnócrata de 1957, pasando por la aprobación de los primeros cuestionarios nacionales en 1953 y la creación de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en 1955, año en que comienzan a celebrarse los Congresos Nacionales de Pedagogía de la Sociedad Española de Pedagogía.

El tardofranquismo ocuparía los años de los tecnócratas desde la aprobación del Plan de Estabilización de 1959, «aceptado a regañadientes por Franco»,³⁹ hasta el final del régimen dictatorial. No obstante, con el fin de ubicar con precisión los libros de lectura seleccionados, y a tenor del resultado de la investigación, se ha procedido a dividir el tardofranquismo en dos sub-etapas. La primera de ellas comprende los años que vieron el nacimiento del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria⁴⁰ (CEDODEP) en 1958, de los segundos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965, de los Programas de 1968 y del Libro Blanco de 1969. La segunda sub-etapa está marcada por la LGE de 1970 y todo lo que a raíz de su aprobación fue legislado.

LOS LIBROS DE LECTURA EN EL PRIMER TARDOFRANQUISMO (1959-1969)

Una disposición legal de 1955⁴¹ precisaba ya unos criterios de aprobación de los libros sometidos a examen que implicaban toda una concepción del manual escolar diferente a la anterior: adaptación a los intereses infantiles, empleo de técnicas específicas de redacción, adecuación a determinados métodos (por ejemplo, de enseñanza simultánea de la lectura

³⁹ Charles Powell, *España en democracia, 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España* (Barcelona: Plaza y Janés, 2001), 24.

⁴⁰ Decreto de 25 de abril de 1958 por el que se crea el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria «dedicado al perfeccionamiento técnico de este grado de la enseñanza». *Boletín Oficial del Estado* 116 (15 de mayo de 1958), 882.

⁴¹ Decreto de 22 de septiembre de 1955, *Boletín Oficial del Estado* número (17 de octubre de 1955), 6281-6283.

y escritura), uso de vocabulario común y especializado, exposición clara y lógica, cualidades estéticas, estilos literarios descriptivos, narrativos y dialogados.⁴² El profesor de Pedagogía de la Universidad de Madrid y autor de numerosos libros de texto, Victorino Arroyo, detallaba a fondo los diferentes tipos de libros de lectura, explicando que su finalidad esencial era «la de servir de motivación para despertar en los escolares un deseo de leer».⁴³ Sin embargo, los libros de lectura en esta época estaban claramente destinados al adoctrinamiento ideológico.⁴⁴ Todavía se hacía un uso político explícito de la lectura y la lectura se distinguía poco de la memorización y de la aceptación pasiva de los mensajes subyacentes.⁴⁵

Se han seleccionado diez libros de lectura relevantes de la década de los sesenta guiándonos por los criterios de representatividad de la autoría (popularidad y autoridad del autor), del número de ediciones y del prestigio de la editorial, para examinar el efecto que tuvieron los nuevos pasos hacia un enfoque más didáctico de la enseñanza.

En esta década todavía se mantienen autores y editoriales que tuvieron fuerte relevancia en las primeras décadas del franquismo. Se trata de autores cuyos manuales tenían una fuerte impronta personal y carga emocional. No obstante, hacia finales de los años cincuenta comenzó la convivencia con una nueva tendencia emocionalmente más aséptica y pedagógicamente más didáctica. En este periodo empezaron a aparecer prolegómenos en los libros con diferencias significativas con los anteriores. Si hasta mediados de los cincuenta los autores de los manuales escolares no escatimaban alusiones a los sentimientos y a las emociones en sus textos introductorios al corpus instructivo de sus obras, éstas empezaron a convivir con otras de carácter más pedagógico y didáctico hacia finales de la misma década.

Tras la creación del CEDODEP en 1958 se elaboraron las primeras instrucciones para la redacción y selección de textos, y en 1960 se fijaron las

⁴² Agustín Escolano Benito, «Sobre la construcción histórica de la manualística en España», *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), (2001): 20.

⁴³ Victorino Arroyo del Castillo, «El libro de lectura: tipos y finalidades», *Vida Escolar*, 89-90 (1967): 34.

⁴⁴ En este sentido, el caso de España no es único. Ver por ejemplo, Katharine D. Kennedy, «A Nation's Readers: Cultural Integration and the Schoolbook Canon in Wilhelmine Germany», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 33 (2), (1997): 459-480.

⁴⁵ Antonio Viñao, «La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme», *Efora*, 3 (marzo, 2009): 5-19, consultado el 5 de junio de 2015. URL: <http://www.usal.es/efora>. El autor alude a las prácticas y usos de la lectura y la escritura.

características que debían reunir los libros escolares para ser aprobados. La mayor parte de estas innovaciones quedaron registradas en las publicaciones que editó el centro y en su labor de difusión fundamentalmente a través de la revista *Vida Escolar*, que llegaba mensualmente a todas las escuelas del país. Por ejemplo, en el número 89-90 de 1967, Juan Navarro Higuera, inspector de Enseñanza Primaria, publicó «La ilustración de los manuales escolares» donde analizó las ventajas del uso de los recursos iconográficos.

Aun así, a principio de los años sesenta, se encuentran manuales de editoriales y autores importantes que apelan al contenido emocional como base de su obra.⁴⁶ En 1961, Ezequiel Solana, en un libro de la editorial Escuela Española comienza así el prefacio:

Con el título de LECTURAS INFANTILES he dispuesto una serie de relatos e historietas morales, con asuntos sencillos, lenguaje conciso y claro, que terminan como una máxima o precepto moral, propio para formar el corazón e inspirar en los niños puros y delicados sentimientos.⁴⁷

En el prólogo de *Mirando a España* de Agustín Serrano de Haro, editado en 1963,⁴⁸ aparecen sustantivos y adjetivos como *bellas, hermosas, maravillosas, espléndidas, palpitaciones*, todos ellos referidos bien a las palabras y a la lectura, o bien a la patria. El autor realiza una personificación del libro comparándolo con «el verdadero amigo» en un intento claro de despertar distintos sentimientos en el lector.

Sin embargo, estos fines educativos, claramente adoctrinadores en sus intenciones, empiezan a coexistir con otros que incorporan objetivos didácticos y pedagógicos en el libro de lectura que apelan a los métodos de enseñar a leer. El fin de las lecturas que contienen estos textos ya no es solo sensibilizar al alumno hacia la patria o hacia Dios. En la undécima edición de la obra *Promesa, el libro de la lectura vacilante*, de Hijos de Santiago Ro-

⁴⁶ El maestro Antonio Correa Acosta nos revela en sus memorias publicadas con el título *A la luz de la razón. Memoria de un maestro de principios de los 60*, editado por Amelia Correa Ramón y Miguel Beas Miranda (Granada: Universidad de Granada, 2014), 117-118, que los libros empleados para la lectura en el grupo escolar Pedro Alonso Niño, en Moguer, Huelva, fueron los manuales de las décadas anteriores: las cartillas *Amiguitos* de Antonio Arias, *El Parvulito* de Antonio Álvarez Pérez, y *Hemos Visto al Señor* de Agustín Serrano de Haro.

⁴⁷ Ezequiel Solana, *Lecturas Infantiles*, 71.ª edición (Madrid: Escuela Española, 1961), 4.

⁴⁸ El prólogo lo firma Leónides Gonzalo Calavia, Inspector Central de Enseñanza Primaria.

dríguez, el autor indica explícitamente que la intención del texto es perfeccionar los mecanismos de la lectura infantil poniendo al niño en contacto sistemático con sílabas y palabras cuyas dificultades fonéticas impiden al escolar el manejo ágil de su propio idioma.⁴⁹ Aparecen sustantivos y adjetivos con menos carga emocional y de una condición más técnico-educativa: mecanismos, sistemático, fonema, sílabas, idioma.

Begoña Bilbao, en su obra de la misma editorial que la anterior, publicada en 1964, advierte al maestro que saber leer es saber estudiar, y que saber estudiar comporta (entre otras cosas) «afirmar la personalidad, despertando el espíritu crítico, documentándose aquí y allá para llegar a elaborar ideas y opiniones propias».⁵⁰ Teniendo en cuenta que el espíritu crítico supone la capacidad del ser humano de cuestionar los principios, valores y normas que se le ofrecen en el entorno en el que se desenvuelve, para que sea capaz de formarse un criterio propio que le permita tomar sus propias decisiones en las distintas situaciones que se le presentan, este ejemplo es clarificador para analizar que ciertamente, en este periodo, empiezan a aparecer ciertas novedades, en algunos casos, notorias e importantes en la conformación del ciudadano y de la socialización política.

Este mismo equilibrio entre continuidades y rupturas aparece cuando entramos a analizar el corpus instructivo del libro. Aunque empieza a debilitarse la carga emocional de los contenidos, siguen apareciendo dos grandes temas en torno a los que giran el mundo emocional y la socialización política: la patria y la religión. En muchos de los manuales de esta época encontramos todavía capítulos dedicados a España, a la bandera o al himno nacional. En 1959, autores como José María Villergas, inspector de Primera Enseñanza, añade como última lectura de su manual «Los emblemas de la Patria», que sirve de ejemplo para mostrar la transmisión de sentimientos de orgullo nacional, pero también para detectar las instrucciones didácticas precisas para llevar a cabo y participar en determinados actos socio-políticos, «con emoción y con entusiasmo». En esta lectura encontramos frases como «grandeza de España», «orgullo de ser hijos de esta nación» e instrucciones precisas sobre como cantar los himnos: «lo hacemos con fe, con emoción y con entusiasmo».⁵¹

⁴⁹ Adolfo Maillo, *Promesa, el libro de la lectura vacilante*, 11.ª edición (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1960), 3.

⁵⁰ Begoña Bilbao, *Lecturas comentadas*, vol. 3 (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1964), 3.

⁵¹ Jose M.ª Villergas, *Figuras y paisajes*, 2.ª edición, (Barcelona: Prima Luca, 1959), 131.

En el libro *Promesa. El libro de lectura vacilante*,⁵² el inspector de Enseñanza Primaria Adolfo Maíllo, todavía añade este tipo de instrucción emocional en las actividades relacionadas con la lectura de su libro, aunque, como se ha señalado anteriormente, el prólogo contiene instrucciones didácticas sobre la lectura.



Figura 1. Adolfo Maíllo, Promesa. *Libro de lectura vacilante*, 11.^a edición (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1960), 83.

El análisis de los índices de los libros es válido para comprobar que, aunque los manuales presentan temas diversos, todos ellos contienen también capítulos o lecturas con temas religiosos, contenidos expuestos a excitar emociones como el amor, el miedo o la culpa. Además de las cuantiosas lecturas dedicadas a diferentes santos y mártires, seguidamente se indi-

⁵² Analizamos la 11.^a edición. La primera es de 1951. El libro perdura durante casi una década.

can, como ejemplo, algunos títulos de estas lecturas: «Sobre la grandeza de Dios», «La Virgen María estuvo en España», «Pascua de Resurrección». En algunos casos, estos contenidos poseen toda la potencia emocional de los textos de las décadas anteriores. El libro de Ezequiel Solana, publicado por Escuela Española en 1961 comienza de la siguiente forma:

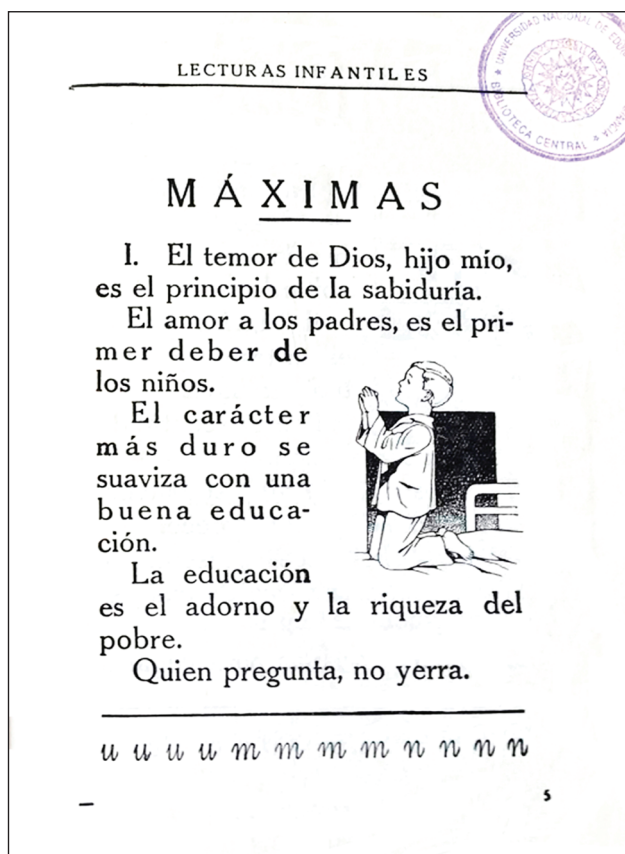


Figura 2. Ezequiel Solana, *Lecturas Infantiles*, 71.^a edición (Madrid: Editorial Escuela Española, 1961), 5.

Aparecen términos como *temor*, *amor*, *deber*, con una fuerte carga emocional. Al final de la lección, en un segundo plano, se leen las letras que se debían aprender: la «u», la «m» y la «n». Todavía en ocasiones, y como ocurrió durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, la enseñanza de la

lectura aparece como un objetivo secundario a otras enseñanzas de carácter superior como la moral, la ética y la política, que enseñan que tipo de ciudadano se debía ser.

Federico Torres es otro de los prolíficos autores de libros de lectura a principios de la década de los sesenta que mantiene la continuidad de los esquemas de transmisión emocional en cuanto a los aspectos políticos y sociales se refiere. En la décima edición de *Mis amiguitas*, publicado en 1962 pero originalmente en los años cuarenta, todavía podemos leer:

La Patria es el segundo de nuestros grandes amores. Dios es el primero, la Patria, después. Amemos la tierra donde nos cupo la honra de nacer, como amamos el hogar en que vivimos, como amamos a nuestros padres y a nuestros hermanos.⁵³

Hasta cuatro veces relaciona el verbo amar con la patria, la tierra o el hogar. Se observa que el contenido emocional se mantuvo explícito y dirigido hacia una socialización política determinada y condicionada por la ideología nacional católica.

A pesar de estas continuidades, la transmisión de este tipo de contenidos —propios del nacional-catolicismo— disminuye considerablemente su carga afectiva y aparecen de una forma mucho más sutil y tenue. Así sucede en el libro de Adolfo Maíllo ya citado, *Promesa, el libro de la lectura vacilante*, en el que tanto los contenidos referidos a la patria como los referidos a la religión aparecen entre otros mucho más asépticos.

La complejidad del proceso de redacción, edición y publicación del libro de texto se hace evidente cuando analizamos la décima edición de la segunda parte del Silabario *Chiquitín*, publicado por la Compañía Bibliográfica Española en 1965, con la nota de aviso de tratarse de una obra «aprobada por el Ministerio de Educación Nacional para servir de texto en las escuelas, según lo dispuesto en la Orden ministerial de 30 de junio de 1958»; es decir, según lo dispuesto siete años antes. En la introducción los autores informan de su propósito de ofrecer al parvulista su método de lectura, «basado en los procedimientos más modernos contrastados por una larga experiencia», y de cómo son dos «los sistemas preferidos en la composición de CHIQUITIN:

⁵³ Federico Torres, *Mis amiguitas*, 10.ª edición (Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A., 1962), 54 y 55.

el ideológico y el fonomímico». En el primero, dicen, se parte de la palabra-tipo que responde al dibujo de la lección, y de esta forma «se inicia a los niños en temas llenos de vida y de sentido. Luego vendrá la descomposición en sílabas y letras». ⁵⁴ El sistema ideológico incluye así la idea de amor a la patria, confirmando que el libro de lectura, hasta bien entrados los años sesenta, continuó siendo un manual de formación socio-política reforzada por una fuerte orientación emocional. En esta misma introducción se observa que, aunque los autores comienzan hablando de los métodos modernos de enseñanza de la lectura, concluyen indicando al maestro que el método funcionará mejor si se «hace niño como los niños y logra derramar en sus puros corazones mieles de cariño». ⁵⁵

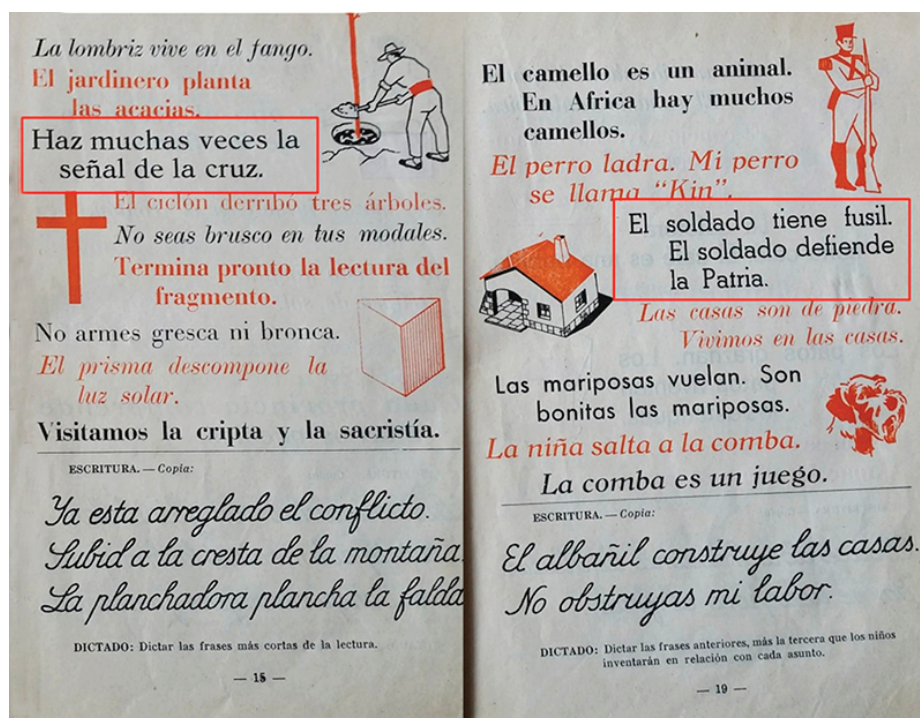


Figura 3. Adolfo Maíllo, Promesa. *Libro de lectura vacilante*, 11.^a edición (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1960), 15 y 19. ⁵⁶

⁵⁴ Textos Escuelas Pías, *Chiquitín* (Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1965), 3.

⁵⁵ Textos Escuelas Pías, *Chiquitín*, 3.

⁵⁶ Los cuadrados rojos son nuestros.

Fue en los *Cuestionarios* de 1965 donde se expresó con mayor claridad y énfasis el espíritu renovador que comenzaba a instalarse en el contexto educativo: «La Escuela española, deseosa siempre de actualizarse y establecer positivas correlaciones con los avances científicos, psicológicos, pedagógicos y sociales renueva hoy el contenido de sus Cuestionarios de Enseñanza Primaria». ⁵⁷ A propósito del proceso de la enseñanza de la lectura se enumeran las siguientes características didácticas:

«*proceso lector*, En este apartado se señalan para cada curso de escolaridad las principales características que debe tener una didáctica de la lectura indicando solamente aquellas de mayor relieve y consideración:

- a) Tradición de fonemas de los signos correspondientes
- b) Comprensión del significado de palabras y frases
- c) Comprensión de ideas fundamentales en párrafos y textos
- d) Correcta expresión oral con matices adecuados
- e) Comprensión de ideas básicas y fundamentales de un texto con finalidad de estudio.
- f) Comprensión del estilo del texto y de la intencionalidad del autor». ⁵⁸

LA PRESENCIA DE CONTENIDO EMOCIONAL EN EL SEGUNDO TARDOFRANQUISMO (1970-1975)

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. ⁵⁹

Con estas palabras comienza la disposición general de la Jefatura del Estado por la que se dicta la LGE de 1970.

A finales de los años sesenta, España empezó a experimentar grandes cambios sociales y económicos. Como afirma Manuel de Puelles, se comen-

⁵⁷ «ORDEN de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias». *Boletín Oficial del Estado*, 229 (24 de septiembre de 1965), 13006.

⁵⁸ Cuestionarios de 1965, *Boletín Oficial del Estado*, 229 (24 de septiembre de 1965), 13009.

⁵⁹ *Boletín Oficial del Estado*, 187 (6 de agosto de 1970), 12525-12546.

zó a producir el tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad de asalariados y consumidores.⁶⁰ El sistema educativo se mostraba incapaz de dar respuesta a las necesidades de una sociedad española, que aunque sumergida en un intenso proceso de cambio seguía sujeta a las viejas leyes del franquismo. En este contexto surgió la LGE de 1970 que, sin llegar a abordar el problema político que en ese momento padecía España, reformó el sistema educativo contando con dos recursos fundamentales: buenos técnicos e invirtiendo más fondos económicos.⁶¹ La LGE fue sin duda un importante intento de modernización del sistema educativo español y de comienzo de la democratización de la educación.⁶²

Este cambio en la política educativa, unido a las modernas contribuciones de la psicopedagogía, de la didáctica y de la moderna tecnología se dejó notar también en la producción de los manuales escolares. El tradicionalismo pedagógico era incompatible con la dinámica de industrialización que iniciaba el país y que exigía una nueva escuela más acorde con las corrientes dominantes en los países en desarrollo.

La historia de los manuales de enseñanza y en general de los equipamientos y materiales didácticos inició un ciclo nuevo a mediados de los sesenta, pero fueron la LGE de 1970 y las nuevas editoriales las que promovieron ese tímido cambio de rumbo al enfatizar el desarrollo de los nuevos modelos de libros de trabajo y de consulta, y los materiales de apoyo.⁶³ Todo ello incidió en los manuales escolares, caracterizados en esta época por presentar una serie de novedades tanto en su materialidad, como en sus recursos didácticos y contenidos. El mensaje redactado al maestro en el libro *Mundo Nuevo* de la Editorial Anaya comienza de la siguiente manera:

Los aspectos más instrumentales del lenguaje (lectura y escritura en la primera etapa) precisarán un tratamiento específico y un horario propio [...] Así se expresan las Nuevas Orientaciones para la Educación General Básica, y a esta exigencia pretende amoldarse el presente libro?⁶⁴

⁶⁰ Manuel de Puelles, *Política y educación en la España contemporánea* (Madrid: UNED, 2010), 111.

⁶¹ de Puelles, *Política y educación*, 111.

⁶² Cecilia Cristina Milito Barone y Tamar Groves, «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón*, 65 (4), (2003): 135-148.

⁶³ Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación*, 8 (1989): 7-27.

⁶⁴ *Mundo Nuevo* (Madrid: Ediciones Anaya, 1976).

A pesar de estas innovaciones en el contexto educativo, los manuales escolares y, concretamente los libros destinados a la enseñanza de la lectura, presentaban todavía algunas reminiscencias de las décadas anteriores del franquismo, más en el fondo que en la forma y especialmente en cuanto a los contenidos políticos y religiosos se refiere. Sin embargo, su presentación y transmisión comenzó a ser mucho más sutil y la manipulación emocional más tenue y ligera.

Este tipo de contenidos que se mantienen del franquismo más adoctrinador pretenden mostrar al alumno el sentido de la patria aunque, cómo hemos dicho, aparecen de forma más etérea y ligera, especialmente en cuanto a su carácter emocional, que prácticamente desaparece. Las alusiones a estos contenidos se limitan a expresiones como «yo soy español», «nací en España» o a palabras sueltas que acompañan a una imagen monosémica con un significado único y concreto: «crucifijo», «altar» o «mapa».



Figura 4. Dora Quecero y Ángeles Bachiller, *Quiero leer y escribir*, 4.º (Burgos: Santiago Rodríguez, 1975).

En raras ocasiones encontramos textos donde se afirma la grandeza de España. Uno de ellos es un manual de Santillana editado en 1976 en el que, bajo el título de «Alabanza de España», encontramos reminiscencias del nacional-catolicismo anterior en afirmaciones como «la Patria es el Paraíso de Dios». Incluso en un intento de provocar el orgullo de ser español encontramos la siguiente afirmación: «España, en efecto, parece una síntesis del mundo: todas las cosas buenas y deseables están contenidas en la Península Ibérica».⁶⁵ Se describe a España con adjetivos como «generosa», «atrevida» y «esforzada» en la batalla.

Ocurre lo mismo con los contenidos religiosos. A modo de ejemplo, en el manual de la editorial Santiago Rodríguez, de 1975, encontramos imágenes en la que se muestra el gesto amable y sonriente de los niños al señalar el símbolo religioso.

El nuevo diseño de los libros de lectura en la década de los setenta

La primera novedad que descubrimos al examinar los libros escolares del segundo tardofranquismo es el cambio en su materialidad, en su arquitectura y estética. Los manuales comenzaron a adoptar distintas formas y tamaños como, por ejemplo, el apaisado.

Comenzó a supeditarse el doble criterio estético y técnico al criterio didáctico, para facilitar la comprensión y la asimilación de la información.⁶⁶ Es obvio que los libros de texto tradicionalmente utilizan dos códigos: el verbal y el icónico. Aunque el lenguaje icónico requiere de un análisis y una lectura en un sentido diferente al del lenguaje verbal⁶⁷, son muchos los trabajos que analizan el uso y la didáctica de la imagen en el contexto escolar y, más concretamente, en los textos escolares.⁶⁸ Pero es en esta época cuando varió

⁶⁵ Senda. *Libro de lectura* (Madrid: Santillana, 1976), 15-16.

⁶⁶ María Paz Prendes, «El diseño y la producción de manuales escolares», en *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, coord. Jesús Salinas Ibáñez, Julio Cabero-Almenara y José Ignacio Aguaded Gómez (Madrid: Alianza Editorial, 2004), 9.

⁶⁷ María Paz Prendes, «La imágenes en los libros de texto», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 151(1998): 101.

⁶⁸ Ver Valeriano Bozal, «Las imágenes de la enseñanza. La enseñanza de la imagen», *Revista de Educación*, 296 (1991): 217-243; Carmen Benso Calvo y M.^a del Carmen Pereira Domínguez, «El proceso de incorporación de la imagen en los manuales escolares de urbanidad. Análisis de modelos», en *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, dir. Jean Luis Guereña (Tours: Presses Universitaires François-Rabelais. 2006), 393-414; Ana María Badanelli Rubio, «Aproxi-

de una forma significativa el número de ilustraciones que contenían. En el caso de los libros de lectura, la frecuencia de las ilustraciones por página aumentó considerablemente. Hay que tener en cuenta que la ilustración es un recurso importante para provocar emociones y sentimientos. En esta década, en parte por el abaratamiento de las técnicas de impresión y también por las nuevas tendencias pedagógicas, aumentaron la calidad de las imágenes y la variedad en la naturaleza de la ilustración: fotos, dibujos o gráficos. El uso del color comenzó a ser usual y mucho más frecuente que en la época anterior. Sin embargo, en esta época se simplificaron las imágenes porque se comenzaron a relacionar con el mundo infantil y se alejaron del mundo adulto. Anteriormente las imágenes eran más complejas en su composición (más número de personajes, la interacción entre ellos y el contexto, etc.) y polisémicas en cuanto a las posibles interpretaciones. En esta época las imágenes comienzan a ser más simples en su composición y, por tanto, más fáciles de decodificar, muchas acompañan al texto, a la palabra o al fonema y tienen un significado único e inequívoco. Es necesario tener en cuenta el receptor al que van destinadas estas imágenes, y que en sus procesos de percepción y comprensión intervienen tanto la influencia del medio cultural y educativo —inferencias contextuales—, como los relativos a la maduración intelectual del sujeto,⁶⁹ en este caso, los alumnos de primaria.

El progreso en los métodos didácticos y pedagógicos se unió a la mejora técnica del libro de lectura como producto editorial. Este giro reforzó los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la lectura y se distanció del énfasis propio del régimen político en los contenidos socio-emocionales. Así lo indican también los autores que abandonan progresivamente las alusiones a los aspectos emotivos y adoctrinadores en sus prólogos. Un ejemplo claro

mación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, coords. Alfredo Jiménez Eguizábal et al. (Burgos: Universidad de Burgos, 2003), 333-342, e *Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)*. Tesis doctoral (UNED, 2003); M. Pilar Colás Bravo «El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa», *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7 (1989): 41-50; M. Pilar Colás Bravo y M.^a Isabel Corts Giner, «Las imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo», *Revista de Ciencias de la Educación*, 141 (1990): 41-49; Juan Monge Miguel, «Ensayo de estudio de la lecturabilidad icónica en ilustraciones escolares», *Revista de Ciencias de la Educación*, 11 (51) (1992): 459-466; M.^a Isabel Martín Requero, *Iconografía y Educación. La imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)*. Tesis Doctoral (Universidad de Valladolid, 1996); Rafael Valls Montés, «Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?», *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4 (1995): 105-109.

⁶⁹ Prendes, «La imágenes en los libros de texto», 101.

aparece en el libro de Wenceslao Ezquerro de 1972 quien en el prólogo afirma: «Al ofrecer a los señores maestros y educadores esta edición de “NUEVAS LETRAS”, muy corregida y mejorada en sus condiciones pedagógicas y presentación».⁷⁰ Otro ejemplo clarificador se encuentra en *Ventanal*, de la Editorial Escuela Española, que venía editando textos desde las primeras décadas del franquismo y que, en un giro en su concepción educativa, publicó el siguiente prólogo:

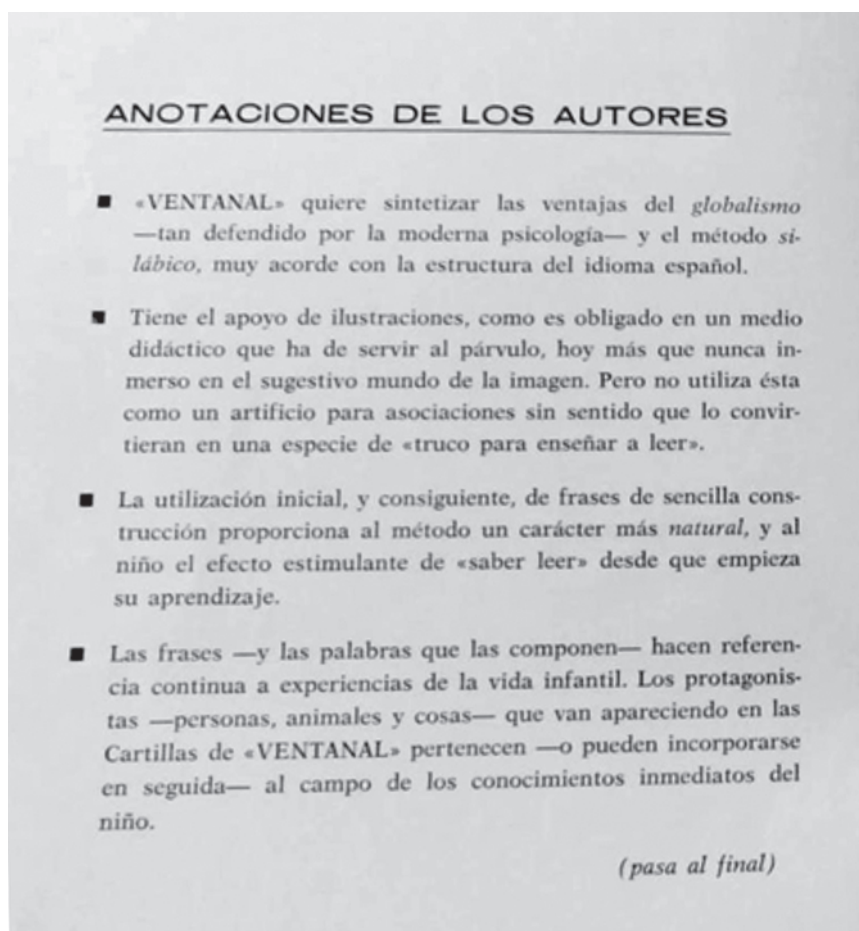


Figura 5. Manuel Sanjuán y José Vázquez, *Ventanal* (Madrid: Escuela Española, 1974).

⁷⁰ Wenceslao Ezquerro, *Nuevas letras* (s.l., s.e., 1972).

En los diversos textos preliminares de sus obras escolares, los autores indican aspectos relativos al método, al medio didáctico y a los contenidos elegidos, en este caso útiles y cercanos al mundo del niño, sin aludir a ningún contenido emocional ni socio-político. Este hecho es casi generalizado en los textos de lectura de la segunda etapa del tardofranquismo. El grado de adoctrinamiento con respecto a la época anterior va desapareciendo, tanto en contenidos político-religiosos como en su dimensión emocional. Por otro lado, el lenguaje textual que se emplea en la redacción es más inocuo y neutro, y en la mayor parte de los casos está dirigido a cumplir el objetivo primordial del libro: enseñar a leer. La gran mayoría de las ilustraciones son también asépticas en cuanto a los contenidos emocionales o adoctrinadores, y se limitan a ejemplificar o a ilustrar la lección que se intenta transmitir; en este caso también a los fonemas que se pretenden enseñar. Sin embargo, en ocasiones se pueden leer en los prólogos alusiones directas a la importancia que tiene aprender a leer con alegría, casi las únicas referencias directas al mundo emocional encaminadas a crear conductas y motivaciones positivas ante el estudio y la lectura, pero no dirigidas a la formación sociopolítica del futuro ciudadano. El libro de Wenceslao Ezquerro de 1972, *Nuevas letras*, nos sirve de nuevo de ejemplo; en él se sugiere «que el niño adquiera el mecanismo de la lectura y la escritura alegremente, como un juego más de los que él se trae entre manos».⁷¹



Figura 6. Portadas Libros de Lectura.

⁷¹ Ezquerro, *Nuevas letras*.

Este sentimiento de complacencia y de satisfacción hacia la lectura es evidente en las ilustraciones de todos los manuales que representan al niño experimentando esta emoción, especialmente en las portadas de los manuales. En la mayoría de las portadas se muestran niños con gesto sonriente y alegre ante el hecho de aprender. En los casos en los que aparecen más de un personaje la relación entre ellos transmite armonía, concordia y compañerismo. Lejos quedan las portadas de libros de lectura con símbolos de España, héroes, santos y mártires.

La presencia en los manuales escolares de emociones como la violencia, la agresividad, la crueldad o la compasión, tan frecuentes en las primeras décadas del régimen, especialmente en los libros de lecturas históricas, pero también en los libros de lecturas generales, contrasta con su desaparición casi total. Tan solo hemos encontrado un libro de la editorial Anaya, de 1976, con una imagen en la que aparecen niños peleándose entre sí. No aparecen en ningún caso alusiones en las imágenes a guerras, martirios de santos o castigos a pecadores. La única alusión a este tipo de contenidos que aparece de forma repetida es utilizando el deporte, especialmente el boxeo como excusa y al aprender la letra «x».



Figura 7. *Mundo Nuevo* (Madrid: Anaya, 1976), 16.

La literatura infantil y los libros de lectura

En los libros de lectura más avanzados, compuestos por textos más complejos y en consonancia con la apertura del régimen al exterior, se fueron introduciendo fragmentos de literatura extranjera: *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *El libro de la selva* y *La vuelta al mundo en 80 días*. La novedad indica uno de los cambios fundamentales en la concepción del libro de lectura y el giro hacia otro mundo emocional. Durante el franquismo el libro de lectura se vinculó a determinadas disciplinas, especialmente a aquellas con contenidos propios del nacional-catolicismo: historia, geografía, literatura (adulta), formación política, social, familiar y religiosa. Constituyó un tipo consolidado de libro de texto en formato de lecturas. En el segundo tardofranquismo afloraron libros de lectura que incorporaban piezas de la literatura infantil y que abrían paso a la ficción, a la fantasía y a la imaginación. Los libros de lectura comenzaron a constituirse en libros de fomento de la lectura. Un estudio comprobó que la ficción literaria desarrolla y mejora las habilidades de comprensión de las emociones de otras personas, lo que se conoce como empatía. Aunque la investigación reconocía la necesidad de perfeccionar las diferencias entre los distintos tipos de ficción, literaria y popular,⁷² era posible concluir que la incorporación de extractos literarios de ficción podría contribuir al desarrollo escolar de ese tipo de emociones sociales.

CONCLUSIONES

La investigación muestra la evolución del libro de lectura a lo largo del tardofranquismo, partiendo de las décadas anteriores con el fin de detectar continuidades y rupturas. Se comprueba que el libro de lectura pasó de ser un instrumento político-educativo, empleado en la transmisión del componente emocional de los conocimientos socio-políticos y religiosos, a un recurso didáctico para la enseñanza y la práctica de la lectura y la iniciación a la educación literaria. Sin embargo, la transición fue lenta y durante el tardofranquismo todavía convivieron las distintas concepciones del libro de lectura como vehículo de adoctrinamiento emocional socio-político y como libro de lectura infantil. El uso instrumental del libro de lectura por el régi-

⁷² David Comer Kidd y Emanuele Castano, «Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind», *Scienceexpress*, 3 (2003): 1-6.

men franquista fue similar al del *Deutsches Lesebuch* (libro de lectura alemán) durante el nazismo. «Every aspect of nazi ideology and propaganda seems to be presented here; 365 pages draw on the great treasury of German literature and culture —for Volk und Führer».⁷³

A partir de la LGE de 1970 comenzaron a surgir nuevos libros de lectura aunque con restos evidentes del período anterior, moldeador de la estructura emocional y de la dimensión afectiva de la socialización política. A raíz del surgimiento de los equipos de autores de los grandes grupos editoriales ese modelo fue desapareciendo. Según fue muriendo el libro de lectura personal *de autor* con fuerte intención adoctrinadora, nació un libro de lectura diferente al editado hasta ese momento, que prestaba atención a la literatura pueril, al mundo infantil, a la imaginación, a la fantasía, y se alejaba del mundo político adulto. Sin embargo, este hecho no quiere decir que tuviera lugar un vaciado de contenido emocional completo y radical, sino que las emociones y los sentimientos que se transmitían, proyectaban y enseñaban eran otros. Fueron convirtiéndose en objetos materiales de la cultura escolar más propios del joven sujeto lector. El estudio muestra por tanto cómo el libro de lectura, a medida que avanzaron las décadas del franquismo, fue dejando de ser un instrumento al servicio del régimen y transformándose en un recurso didáctico con fines prioritariamente pedagógicos.

Patterson, Cormack y Green aclaran que durante la primera parte del siglo xix la idea de que la lectura era simplemente una práctica pasiva que incluía una recepción acrítica del texto empezó a ser cuestionada por los educadores que buscaban las formas de proporcionar un acceso masivo a la lectura.⁷⁴ Algo similar tuvo lugar en el tardofranquismo por parte de la comunidad educativa. Los nuevos libros de lectura permitían una aproximación diferente del sujeto lector al texto, abriendo la puerta a la actividad interna, a la interpretación y apreciación del texto y al goce de la lectura.

En 1975, Juan Navarro Higuera, prolífico autor de manuales escolares, afirmaba que la lectura incrementa sus opciones en relación con el oficio

⁷³ «Cada aspecto de la ideología y propaganda nazi parece estar presente aquí; 365 páginas recurren al tesoro de la literatura y cultura alemanas —para el pueblo y el Führer». Arthur Hearnden (ed.), *The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945* (London: Hamish Hamilton, 1978), 128.

⁷⁴ Annette Joyce Patterson, Phillip Anton Cormack y William Charles Green, «The child, the text and the teacher. Reading primers and reading instruction», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 4 (2), (2012): 192.

mecanicista que le otorgaba la escuela tradicional. Según él, la lectura asume un carácter polivalente que le brinda mayores posibilidades aplicativas y de formación.⁷⁵ Esta evolución técnica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura favorece que se vincule a la disciplina del lenguaje y la literatura alejándose de otras disciplinas de carácter más adoctrinador como la historia o la religión. De esta forma los contenidos emocionales asociados a la socialización política desaparecen pausadamente de este tipo de textos.

El examen que se hace de los libros de lectura del franquismo es necesario y para muchos adultos de hoy es una tarea difícil que requiere un trabajo de «straniamento» (extrañamiento o alejamiento), como bien apunta Umberto Eco, porque «la fiducia che proviamo, di istinto, per il libro di lettura, non è dovuta ai meriti di quest'ultimo, ma alle nostre debolezze, che i libri di lettura hanno creato e alimentato».⁷⁶ ■

Nota sobre las autoras:

ANA M.^a BADANELLI RUBIO es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Febrero 2004. Es Profesora Contratada Doctora y Secretaria del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED. Es Coordinadora General del «Centro de Investigación MANES» desde octubre del 2001. Su experiencia investigadora se ha centrado en el campo de la historia del currículo y de la cultura escolar, campos que se han consolidado como parte de la renovación de la Historia de la Educación en las últimas décadas. Sus estudios se centran fundamentalmente en dos fuentes: manuales

⁷⁵ Juan Navarro Hoguera, «Libros de lectura, clases y usos de los mismos», *Vida Escolar*, 165-166 (1975): 10.

⁷⁶ Marisa Bonazzi y Umberto Eco, *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari* (Firenze: Guarraldi Editore, 1972), 7. La traducción se leería así: «La confianza que sentimos, por instinto, hacia el libro de lectura no se debe a sus méritos, sino a nuestra debilidades, que los propios libros de lectura han creado y alimentado».

escolares y cuadernos escolares, fuentes que favorecen la comprensión de la historia de la escuela. Entre sus publicaciones destacan: Badanelli Rubio, Ana M.^a: «Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900–1970)», *History of Education*, 41, 3 (2012): 303-338 o Meda, Juri y Badanelli Rubio, Ana M.^a (eds.): *La historia escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013).

KIRA MAHAMUD ANGULO es profesora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, en la Facultad de Educación de la UNED y miembro del equipo investigador del Centro de Investigación MANES. Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales y europeos y realizado estancias de investigación postdoctoral en el Institute of Education de la Universidad de Londres (Inglaterra) y en el Georg Eckert Institute for International Textbook Research, en Braunschweig (Alemania). Entre sus últimas publicaciones se encuentra: Kira Mahamud & María José Martínez Ruiz-Funes, «Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture», *History of Education*, 43, 6 (2014): 793-819. Sus líneas de investigación actuales son la historia y política de la educación, la cultura escolar material e inmaterial, las historias de vida de maestros y las metodologías de análisis de fuentes primarias escritas y orales.

LA GESTIÓN DEL MIEDO POR LA IGLESIA CATÓLICA ESPAÑOLA EN LOS MANUALES DE RELIGIÓN: CAMBIOS Y CONTINUIDADES QUE IMPLICA EL CONCILIO VATICANO II

The Management of Fear by the Spanish Catholic Church in the Textbooks of Religion: Changes and Continuities resulting from the Second Vatican Council

Emilio Castillejo Cambra*

Fecha de recepción: 15/03/2015 • Fecha de aceptación: 03/05/2015

Resumen. El presente artículo, a través de boletines oficiales eclesiásticos y manuales de Religión, compara la gestión del sentimiento del miedo que hace la Iglesia católica española antes y después del Concilio Vaticano II. Comprueba la erosión de los miedos naturales, a las epidemias, el hambre, la guerra... (la humanización de Dios no parece compatible con su ira), de los miedos escatológicos, donde más pesaban los elementos sensitivos del miedo (la politización de la religión católica sitúa el miedo cada vez más en lugares profanos), o incluso el miedo al *otro* no católico (ecumenismo). Pero comprueba también, especialmente en los manuales de la Iglesia neointegrista, el mantenimiento de otros miedos inducidos, donde se imponen claramente los elementos cognitivos del miedo: miedo a la secularización de la ciencia y del pensamiento, a la pérdida de influencia en la sociedad, a las novedades del Concilio Vaticano II, a la teología de la liberación, al laicismo o a la pérdida de la protección del Estado con que cuenta la Iglesia católica española. Es problemático, por tanto, afirmar, como hacen algunos autores, que el Concilio Vaticano II supone el paso de una institución estatalmente orientada a otra orientada a la sociedad.

Palabras clave: Miedos naturales. Miedos inducidos. Iglesia católica española. Educación religiosa. Manuales de Religión católica.

Abstract. *This article uses ecclesiastical records and textbooks of Religion to make comparisons regarding the way in which the Spanish Catholic Church*

* Centro de la UNED de Pamplona. C. Sadar, s/n. 31006 Pamplona. Navarra. España.
ecastillejo@pamplona.uned.es

administered the emotion of fear before and after Vatican Council II. We see evidence of the erosion of natural fears: epidemics, hunger, war... (the humanization of God does not seem compatible with his anger), of scatological fears, where the sensory elements of fear weigh most heavily (the repoliticization of the Catholic religion increasingly puts fear in more profane places), or even the fear of the non-Catholic other (ecumenism). But the texts also corroborate, especially in the neo-integrationist Church manuals, the perseverance of other induced fears, where the cognitive elements of fear are clearly imposed: fear of the secularization of science and of thought, of the loss of the Church's influence in society, of the reforms coming from Vatican Council II, of the theology of liberation, of secularism or of the loss of the state protection that the Spanish Catholic Church had always enjoyed. As a result we find it contentious to state, as some authors do, that the Vatican Council II signaled a change from a State-oriented institution to a society-oriented one.

Keywords: *Natural fears. Induced fears. Spanish Catholic Church. Textbooks of Catholic Religion*

El ser humano es «sentimentalidad inteligente».¹ «No hay no sentimiento», que es un estado del sujeto provocado por la imagen que éste crea de un objeto. No es posible enfocar los sentimientos sin una teoría sobre quién, cómo y para qué los usa.²

El miedo es un sentimiento poderoso. Nuestro carácter determina la predisposición genética al miedo; pero el miedo puede también aprenderse:³ es lo que facilita su uso. El miedo está en el origen de la religión: en las tribus primitivas el rito alivia la existencia, el terror a la historia.⁴ La confesión en el mundo católico históricamente ha tranquilizado los espíritus y las conciencias.⁵ El pastor de almas toma su materia prima de las necesidades y temores del entorno laico:⁶ ofrece el sentimiento contrario al miedo, la esperanza. A pesar de todo, la religión no ha sido capaz de eliminar el miedo. Quizás porque, como subrayó Nietzsche, las religiones, alejadas de la vida, sitúan el centro de gravedad en la «mentira de la inmortalidad».⁷

¹ José Antonio Marina, *Ética para náufragos* (Barcelona: Anagrama, 1995), 19.

² Carlos Castilla del Pino, *Teoría de los sentimientos* (Barcelona, Tusquets, 2009), 37.

³ José Antonio Marina, *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía* (Barcelona: Anagrama, 2013), 98-101.

⁴ Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición* (Madrid: Alianza, 1985), 88, 140-141, y *Mito y realidad* (Madrid: Guadarrama, 1973), 200-201.

⁵ Jean Delumeau, *La confesión y el perdón* (Madrid: Alianza, 1992), 37-44, 146.

⁶ Max Weber, *Sociología de la religión* (Madrid: Istmo, 1997), 134-135.

⁷ F. Nietzsche, *El Anticristo* (Madrid: Edimat Libros, 2011), 47, 83.

Quizás porque, más que ayudar a la supervivencia de los hombres, las religiones están diseñadas para asegurar la supervivencia de la religión misma.⁸ Quizás porque las religiones también utilizan el miedo: «*religio esse non potest ubi metus nullus est*», «no puede haber religión sin miedo» (Lactancio *dixit*).

También la filosofía pretendió desde sus orígenes aliviar el miedo. Aristóteles define el miedo como «la espera de la desgracia»: la valentía es el término medio virtuoso entre la cobardía y la temeridad.⁹ Estoicos y epicúreos consideran las pasiones como errores en el juicio. La solución de Epicuro es la *akataplexía*, la inalterabilidad. La solución del estoicismo es la *apátheia*, el apartamiento de las pasiones y la fortaleza para vivir conforme a las reglas de la naturaleza.¹⁰ Para Séneca, esa conformidad con la naturaleza nos permite superar el miedo a la muerte, la enfermedad, el futuro,...¹¹

Para Spinoza, el miedo es «tristeza inconstante» pues surge de una idea «de cuyo resultado tenemos alguna duda»; por la misma razón, la esperanza es «alegría inconstante»: miedo y esperanza no pueden darse sin tristeza. En cambio, los sentimientos de seguridad y desesperación coinciden en la ausencia de duda. La solución no es eliminar los afectos, sino afectos más potentes que potenciarán el *conatus* o acción para permanecer en el ser.¹² En todo caso, autores como Olbeth Hansberg ponen en duda que el miedo proceda de la incertidumbre: uno puede tener miedo por la certeza de la muerte o del dolor.¹³ Por eso, el hombre siente miedo. Para Hobbes, el miedo es determinante tanto en estado de naturaleza como en la sociedad civil posterior al pacto social: en estado de naturaleza, todos los hombres pretenden las mismas cosas y generan un estado de guerra; constituida la sociedad civil, la pasión «que menos inclina a los hombres a quebrantar las leyes es el miedo».¹⁴

⁸ Richard Dawkins, *El espejismo de Dios* (Madrid: Espasa, 2007), 188-208.

⁹ Aristóteles, *Ética Nicomaquea. Ética Eudemiana* (Madrid: Ediciones El País, 2010), 106-110.

¹⁰ Victoria Camps, *Breve historia de la ética* (Barcelona: RBA, 2013), 84-89.

¹¹ Séneca, *Sobre la felicidad, De la brevedad de la vida, Sobre la Clemencia, Ideario, Cuestiones Naturales* (Madrid: Ediciones El País, 2010), 64-66, 77-78, 262-286.

¹² Baruch Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico* (Madrid: Editorial Trotta, 2000), 172, 216. También G. Kaminsky, *Spinoza: la política de las pasiones* (Buenos Aires: Gedisa, 1990), 61-64.

¹³ Victoria Camps, *El gobierno de las emociones* (Barcelona: Herder, 2011), 65-87, 184-185.

¹⁴ Thomas Hobbes, *Leviatán* (Madrid: Editora Nacional, 1983), 221-226, 376.

Esta afirmación permite el uso político del miedo. Los «fabricantes del miedo» construyen la «ideología del miedo», que actúa en la actual crisis económica.¹⁵ En la Edad Media, el miedo fabricado por la Iglesia fue facilitado, según Johan Huizinga, por la falta de voluntad «de hacer mejor y más dichoso el mundo». Para Erich Fromm, el miedo a la libertad dio como fruto el nazismo. Noam Chomsky ve la Guerra Fría como una construcción ideológica basada en la exageración de la amenaza soviética. El miedo a los «bárbaros», al otro, utilizado por organizaciones xenóforas, es, según Tzvetan Todorov, el que nos deshumaniza, nos convierte en «bárbaros».¹⁶

Antes de continuar, conviene observar, en primer lugar, que el miedo no puede abordarse según la perspectiva de la teoría sensitiva (William James), para la que lo determinante es la reacción fisiológica que provoca esa emoción, sino según la perspectiva cognitiva (Olbeth Hansberg), para la que las emociones tienen una estructura compleja de afectos y cogniciones o creencias:¹⁷ si el miedo en los animales es una reacción fisiológica ante una amenaza inmediata, el hombre puede prever el peligro.¹⁸ Según mi criterio, la gestión del miedo que hace la Iglesia tiene más que ver con lo cognitivo que con lo sensitivo. La religión ofrece una concepción del mundo, un universo simbólico que da seguridad.¹⁹ Pero las religiones, en segundo lugar, para ofrecer esa seguridad, recurren al miedo, sobre todo cuando se institucionalizan y son poder. El poder, en tercer lugar, no sólo provoca miedo en los que obedecen, sino en quien lo ejerce, pues se siente amenazado:²⁰ en los manuales de Religión la Iglesia expresa sus propios temores.

¹⁵ Joaquín Estefanía, *La economía del miedo* (Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011), 15-32.

¹⁶ Johan Huizinga, *El otoño de la Edad Media* (Madrid: Alianza, 1978), 54; Erich Fromm, *El miedo a la libertad* (Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1980), 232-264; Noam Chomsky, *El miedo a la democracia* (Barcelona: Crítica, 1993), 11-35; Tzvetan Todorov, *El miedo a los bárbaros* (Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2008), 18-39.

¹⁷ Camps, *El gobierno de las emociones*, 27-28, 184-185.

¹⁸ Marta Rodríguez Fouz, «El miedo nuclear. Amenazas y desvelos en un mundo globalmente atemorizado», en *Sagrado/Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la humanidad*, eds. Josetxo Beriain e Ignacio Sánchez de la Yncera (Madrid: CIS, 2010), 271-272.

¹⁹ Roberto Cipriani, *Manual de sociología de la religión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2001), 17-22.

²⁰ José Antonio Marina, *La pasión del poder. Teoría y práctica de la dominación* (Barcelona: Anagrama, 2008), 78, 137.

El miedo, en cuarto lugar, no puede analizarse al margen del contexto.²¹ No puede entenderse la gestión del miedo que hacen los manuales de Religión al margen de la inseguridad que siente la Iglesia ante la secularización. Ésta puede entenderse como disgregación entre esferas seculares y norma religiosa, como declive de las creencias y prácticas religiosas y reclusión de la religión en el ámbito privado.²² Pero también como proceso por el que la religión se interesa por lo mundano.²³ De hecho, la secularización (el interés por lo mundano) de las religiones es un fenómeno generalizado: forma parte de su repolitización como respuesta al reto de la modernidad.²⁴ Si es así, el miedo debe localizarse cada vez más en lugares profanos.

Por último, si tenemos en cuenta los contextos históricos, no es lo mismo la gestión del miedo que hace la Iglesia integrista anterior al Concilio Vaticano II (1962-1965) y la Iglesia posconciliar. Ni, después de esas fechas, la gestión del miedo que hace la «Iglesia líquida», *aggiornata*, que, más cercana a los valores del Vaticano II, pretende fluir para dialogar con la modernidad (cierto grado de pluralismo y de crítica interna, actitud de diálogo con el *otro*, ecumenismo,...) y controla la Conferencia Episcopal Española (CEE), máximo órgano de gobierno de la Iglesia católica en España, desde los años 70 hasta 1985, y la «Iglesia sólida» o neointegrista, aferrada a valores dogmáticos más fuertes (disciplina, coherencia doctrinal, intolerancia ante las «desviaciones»,...), que controla la CEE desde esa fecha.²⁵

LA GESTIÓN DEL MIEDO EN EL INTEGRISMO (ANTES DE 1965)

Jean Delumeau distingue entre los «miedos espontáneos» (a la tempestad, la peste, la guerra,...), y los «miedos reflejos» (inducidos), gestionados por los «directores de conciencia de la colectividad»: miedos escatológicos

²¹ Ana Aliende Urtasun, «La perspectiva social del miedo. Condiciones que lo originan y adaptación creativa del individuo», en *Sagrado/Profano*, 250-253.

²² José V. Casanova, *Genealogías de la secularización* (Barcelona: Anthropos, 2012), 23-34.

²³ Alfonso Pérez Agote, «Los límites de la secularización: hacia una versión analítica de la teoría», en *Sagrado/Profano*, 304-307.

²⁴ Ander Gurrutxaga, «La institución *lobby*: la religión en la política en contextos múltiples», en *Religión y política en la sociedad actual*, eds. Alfonso Pérez Agote y José Santiago (Madrid: Editorial Complutense-CIS, 2008), 67- 86.

²⁵ Sobre «Iglesia sólida» e «Iglesia líquida», Emilio Castillejo, *La enseñanza de la Religión Católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012), 34-35.

(Juicio Final, Demonio), miedo al *otro* (musulmán, judío, hereje), a la mujer, al desorden cultural, social o político, ...²⁶

La gestión de los miedos espontáneos

En los documentos eclesiales, terremotos, guerras, enfermedades son consecuencia del pecado, del orgullo, de la desobediencia a la Iglesia,... que provocan la ira de Dios.²⁷ Si la causa del mal está en el pecado, el remedio está en la penitencia, la indulgencia. Por eso, en épocas de sequía, por ejemplo, los boletines eclesiásticos hacen llamamientos a la oración *ad petendam pluviam* [para pedir que llueva].²⁸

Los manuales de Religión, sin descender a lo cotidiano, refuerzan la misma lógica al afirmar que Dios «es dueño y señor de todas las cosas y de todas las fuerzas y leyes de la naturaleza».²⁹ Ese control permite el milagro, pero también el castigo: «Dios castiga con el diluvio a los hombres pervertidos»;³⁰ la iniquidad de Sodoma y Gomorra acarrió su destrucción;³¹ las pasiones desordenadas de Salomón trajeron la división del reino.³² La ira de Dios (y el miedo) sólo se aplaca con la obediencia.

La gestión de los miedos inducidos

El binomio Iglesia-miedo normalmente se asocia con la escatología: juicio final, infierno,... Los documentos eclesiales recuerdan la última venida y la necesidad de una vida piadosa para evitar el infierno.³³ Los manuales de

²⁶ Jean Delumeau, *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada* (Madrid: Taurus, 1989), 41-43.

²⁷ Terremoto de Reggio y Mesina: *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.106 (15 febrero 1909), 58-61. Inundaciones en Levante español: *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 639 (21 septiembre 1891), 489-494. Gran Guerra: J. Abadal, «La providencia y la guerra actual», *Razón y Fe*, tomo 50 (1918): 483, 485. Cólera: *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada* (22 noviembre 1854), cuadernillo entre páginas 170 y 171.

²⁸ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 21 (15 noviembre 1856), 166; *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 623 (4 marzo 1891), 97-98.

²⁹ *Historia Sagrada. Tercer Grado* (Bilbao: A.S.C.E.A., 1961), 123.

³⁰ *Manual de Religión para niños* (Valladolid-Palencia: Afrodisio Aguado, 1934), 24.

³¹ *Historia Sagrada. Antiguo y Nuevo Testamento. Tercer Grado* (Valladolid: Bruño, s.f.), 31-32.

³² Ricardo Díaz de Rueda, *La Escuela de Instrucción Primaria* (Valladolid: Imprenta de Cuesta y Compañía, 1850), 13. También *Enciclopedia Escolar. Primer Grado* (Barcelona: Luis Vives, 1934), 27.

³³ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.332 (17 enero 1917), 17-32

Religión inculcan miedo cuando narran el mito del pecado original, por el que el hombre quedó en «estado de naturaleza caída», sobre todo si acompañan el relato con la imagen de un ángel armado de espada que expulsa a Adán y Eva del Paraíso.³⁴

Se induce el miedo cuando se expresan las consecuencias del pecado: «Si tienes diez pecados mortales, son diez cadenas las que te tienen sujeto al infierno. Si rompes nueve confesando sólo nueve [...] aún sigues atado al infierno con una cadena».³⁵ Cuando se enseña al alumno la omnisciencia de Dios: «Dios existe y Dios te ve. De día. De noche. Ve tus pensamientos. Oye tus palabras. Nada se le esconde».³⁶ Cuando, con imágenes del juicio final, se recuerda a los alumnos las palabras que pronunciará Jesús: «Apartaos de mí».³⁷ Cuando se describen los «tormentos indecibles» del infierno con ayuda de ilustraciones en que aparece el cielo azul y el infierno rojo.³⁸ La fuerza sensitiva del miedo escatológico no prescinde de lo cognitivo: por la constante asociación entre pecado, orgullo y desobediencia; porque la Iglesia, además de miedo, ofrece esperanza, «la gloria y felicidad eterna».³⁹ Con condiciones: «Si quieres ir al Cielo, obedece a la Iglesia»⁴⁰. *Extra ecclesiam nulla salus* [fuera de la Iglesia no hay salvación].

Los documentos eclesiales inculcan también el miedo al *otro* no católico. Son una constante el antisemitismo y la descalificación del islam por razones teológicas e históricas: los moros usurparon «nuestro territorio», en referencia a la conquista de la Península Ibérica a partir del 711 d. C., realizaron «horribles desmanes»,...⁴¹ El mismo miedo inculcan los manuales de Religión. Los bárbaros invadieron el Imperio cristiano matando, destruyendo,...⁴² Los judíos querían dominar el mundo, cometieron deicidio, per-

³⁴ Felipe Alcántara, *Vida sobrenatural. Cursos de Religión para alumnos de Formación Profesional Industrial. Segundo Curso de aprendizaje* (Barcelona: Librería Salesiana, 1963), 5-6.

³⁵ Alcántara, *Vida sobrenatural*, 66.

³⁶ *Enciclopedia. Primer Grado*, 5.

³⁷ *Manual de Religión para niños*, 98-99.

³⁸ *Manual de Religión para niños*, 90.

³⁹ Alcántara, *Vida sobrenatural*, 108.

⁴⁰ Antonio Álvarez, *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Primer Grado* (Valladolid: Miñón, 1964), 52, 33.

⁴¹ Pablo Hernández, «El mahometismo y la religión de los marroquíes», *Razón y Fe*, tomo 40 (1914): 447-461; J. Planella, «Judíos y moriscos españoles. Rectificación de un juicio erróneo», *Razón y Fe*, tomo 1 (1909): 496-506; *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.116 [debería decir 1.117] (31 julio 1909): 251-252, y 1.835 (1 octubre 1936): 376.

⁴² Justo Pérez de Urbel, *Historia Sagrada, Tercer Grado* (Burgos: HSR, 1960), 212- 213.

siguieron a los Apóstoles,...⁴³ El miedo al islam es teológico («los placeres más repugnantes» de su paraíso) e histórico: el islam es un «azote» para la Iglesia; su expansión trajo «la corrupción de costumbres, el envilecimiento de la mujer, la esclavitud, la ignorancia y la ruina de los pueblos».⁴⁴

Miedo al *otro* hereje. Los albigenses «sembraban la desolación».⁴⁵ Los protestantes negaban los sacramentos, creían en la libre interpretación,⁴⁶ provocaron revueltas y guerras de religión,...⁴⁷ El miedo a la herejía está muy presente también en los manuales de Religión, unánimes al describir el orgullo de Lutero, la intransigencia de Calvino, las consecuencias nefastas de la Reforma (guerras de religión, alteración del orden social) y el libre examen, que abre paso al filosofismo y el racionalismo.⁴⁸ El protestantismo queda incluido así en la denigrada modernidad.

La Iglesia tiene razones para sentir lo que José Antonio Marina llama «miedo al hundimiento de la cultura» que supone la modernidad,⁴⁹ con la que la Iglesia deja de ser la institución de la sociedad para convertirse en un grupo social específico.⁵⁰ La Ilustración comprende que el hombre puede cambiar el mundo.⁵¹ La Iglesia teme esa autonomía del hombre. Los antiguos, antes de hablar del *logos*, habían inventado a Prometeo, que desobedece a Zeus y da el fuego a los hombres.⁵² Para la filosofía cristiana, en cambio, Dios es armonía, el hombre, ruptura del orden creado; sólo sometándose a la ley divina el hombre encontrará la paz.⁵³ El pensamiento eclesial hace genealogía de la deriva catastrófica del pensamiento: Lutero

⁴³ Díaz de Rueda, *La Escuela*, 31; Antonio Álvarez, *Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica (Ajustada al Cuestionario Oficial)*. *Grado de Iniciación Profesional* (Valladolid: Miñón, 1971), 130-131; *Manual de Religión para niños*, 167.

⁴⁴ Pérez de Urbel, *Historia Sagrada*, 216-217. También *Historia Sagrada. Primer Grado* (Barcelona: FTD, 1926), 70-71.

⁴⁵ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 640 (8 octubre 1891): 511-513.

⁴⁶ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 192 (28 enero 1870): 41.

⁴⁷ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 13 (5 julio 1873): 100-101.

⁴⁸ *Historia Sagrada. Segundo Grado* (Zaragoza: Luis Vives, 1951): 259-270.

⁴⁹ Marina, *Anatomía del miedo*, 122-123.

⁵⁰ Rafael Díaz Salazar, «Institución religiosa y democracia en España», en *Religión y política*, 129-147.

⁵¹ Philipp Blom, *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales* (Barcelona: Anagrama, 2007); Anthony Pagdem, *La Ilustración y sus enemigos* (Barcelona: Península, 2002), 23-37.

⁵² Hans Blumenberg, *Trabajo sobre el mito* (Barcelona: Paidós, 2003), 35-39, 55-61.

⁵³ J. Iturriz, «El hombre en crisis frente al cosmos. En torno al mensaje pontificio de Navidad 1957», *Razón y Fe*, tomo 157 (1958), 117-130.

(libre interpretación), Descartes (cuestionamiento de los dogmas), Proudhon (descomposición del edificio social).⁵⁴

La expresión más acabada de ese miedo es la Encíclica *Quanta Cura* de Pío IX, que contiene el *Syllabus* donde se condena el laicismo, el liberalismo, el socialismo, la masonería y el racionalismo o idea de que el hombre con sólo su razón puede alcanzar la verdad. La Iglesia, como sociedad perfecta, reclama su derecho a condicionar la vida civil: no puede transigir «con el progreso, el liberalismo y la civilización moderna».⁵⁵ Los documentos eclesiales advierten una y otra vez sobre los peligros de la civilización moderna: libertinaje, calamidades, sacrilegios, comunismo.⁵⁶ Sobre el peligro que supone la ciencia histórica, si cuestiona los bienes temporales de la Iglesia.⁵⁷ Sobre el peligro de la fisiología, la medicina, la sicología y la ética, si sostienen el materialismo.⁵⁸ Para España, los daños todavía son más perversos: el catolicismo «es la base primordial y fundamental de la sociedad española» (es la idea esencial del nacionalcatolicismo), por tanto los que difunden los valores modernos son reos «de lesa divinidad y de lesa nación».⁵⁹ Temor también a la que la Iglesia considera la principal difusora del pensamiento disolvente, la masonería.⁶⁰

Es necesario, por tanto, restaurar la filosofía cristiana, la escolástica, síntesis perfecta de razón y fe.⁶¹ Tomás de Aquino es para la Iglesia el referente, como lo es Menéndez Pelayo (1856-1912), principal representante del pensamiento nacional-católico.⁶² Se reivindica también la «unidad católica» frente a la «libertad del error», que así llaman al pluralismo.⁶³ Se trata del

⁵⁴ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 22 (30 noviembre 1858 [¿1859?]), 69-171.

⁵⁵ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 46 (25 enero 1865), 15-31.

⁵⁶ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 48 (5 febrero 1865), 41-55.

⁵⁷ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 64 (15 setiembre 1865), 233-247; 66 (30 setiembre 1865), 261-271; y 68 (16 octubre 1865), 281-291.

⁵⁸ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 7 (1 abril 1943), 101-105, y 8 (15 abril 1943), 117-118.

⁵⁹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 44 (24 diciembre 1864), 397-406, y 21 (10 febrero 1864), 172-178.

⁶⁰ N. Noguer, «La educación naturalista. Sus padres y fautores», *Razón y Fe*, tomo 35 (1913), 57-70. También: Ricardo García Villoslada, «San Antonio María Claret y la francmasonería», *Razón y Fe*, tomo 165 (1962), 163-174.

⁶¹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 339 (3 noviembre 1879), 321-349.

⁶² Rafael Hornedo, «La conciencia española de Menéndez Pelayo», *Razón y Fe*, tomo 139 (1949), 425-426.

⁶³ Ángel M.^a de Arcos, «La libertad del error», *Razón y Fe*, tomo 13 (1905), 207-224.

miedo a la libertad. La unidad católica exige, además, defender la prensa católica frente a «la prensa impía»,⁶⁴ respaldar su prohibición,⁶⁵ negar la libertad de cátedra: «toda la enseñanza debe ser católica».⁶⁶

Los manuales de Religión también interpretan la modernidad como «catástrofe»: el Renacimiento corrompió las costumbres; las ideas de los «tiempos modernos» acarrearán el «odio al catolicismo», el desorden social, el laicismo, «que suprime la religión en el orden cívico y social», el liberalismo, cuyo fruto emponzoñado es el socialismo y el comunismo.⁶⁷ Un «sistema que pretende que el hombre es esencialmente independiente de toda autoridad sobrenatural».⁶⁸ El freno contra los «enemigos» de la Iglesia sigue siendo el *Syllabus*, Menéndez Pelayo...⁶⁹

La inquietud de la Iglesia ante los avances científicos también encuentra eco en los manuales de Religión. Dado que la Iglesia hace todavía una lectura literal de la Biblia, se pretende hacer creer a los alumnos que la ciencia no hace sino comprobar las verdades bíblicas: el orden en que Moisés cita la creación de los animales «coincide, casi exactamente, con los descubrimientos que la ciencia ha hecho».⁷⁰

En los documentos eclesiales la Iglesia teme el desmoronamiento de valores sociales y morales. Exhorta al olvido de «los placeres del cuerpo», origen de todos los males: crueldad, tiranía, escándalos...⁷¹ Pide «cerrar la puerta de los sentidos».⁷² Su objetivo básico es lo que Michel Foucault llamó el control de los cuerpos.⁷³ De ahí que se alerte contra los espectáculos inmorales,⁷⁴ se exalte la Cuaresma...,⁷⁵ que algunos curas párrocos se congratulen de la

⁶⁴ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.760 (24 junio 1933), 205.

⁶⁵ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 22 (25 febrero 1864), 186-187.

⁶⁶ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.839 (1 diciembre 1936), 443-451.

⁶⁷ Pérez de Urbel, *Historia Sagrada*, 220, 226-229.

⁶⁸ *Manual del Católico Militante* (San Sebastián: Seminario Católico La Cruz, 1930), 27-31.

⁶⁹ *Historia Sagrada. Segundo Grado*, 276-277.

⁷⁰ Álvarez, *Enciclopedia. Grado de Iniciación Profesional*, 70.

⁷¹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 622 (10 febrero 1891): 87.

⁷² *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 346 (4 febrero 1880), 33-47.

⁷³ Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta, 1992), 148-157, y *Un diálogo sobre el poder* (Madrid: Alianza, 1988), 128.

⁷⁴ Eustaquio Miqueleiz, S. J., *La cruzada contra los espectáculos inmorales*, (Bilbao: Ochoa, Olaso y Compañía, 1916).

⁷⁵ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 6 (14 marzo 1874): 45-47.

«docilidad, sumisión y respeto» con que los sencillos agricultores acuden a la liturgia.⁷⁶ El miedo al cuerpo va asociado al miedo a la mujer. Se ataca el «feminismo sin Dios», que proclama «el amor libre, la adoración de la carne y la materia» y conduce a la mujer a descabellados proyectos de emancipación e igualdad.⁷⁷ Se recomienda a la mujer modestia, decencia y pudor, frente a la vanidad, el lujo, la moda en que muchas veces cae «el sexo débil».⁷⁸ El matrimonio cristiano es «el valladar más potente» contra el neopaganismo⁷⁹ y los «vicios femeniles» (vanidad, ociosidad, gastos excesivos).⁸⁰ La Iglesia exalta modelos como Santa Juana Francisca de Chantal, «excelente ama de casa», que «no manifestó nunca un deseo contrario a los de su marido».⁸¹

El mismo miedo al cuerpo reflejan los manuales de Religión. Contraponen lujuria o «apetito desordenado»⁸² y castidad o dominio de «los placeres ilícitos de la carne».⁸³ Frente al pecado sólo cabe la penitencia, el sentimiento de culpa y la «excitación del dolor» ante la imagen de Cristo crucificado: «Y piensa [se aconseja al alumno]: Ésta es la obra de mi pecado».⁸⁴ No pueden separarse, por tanto, los elementos afectivos (el sentir) y cognitivos (el pensar) del relato. No falta tampoco la referencia a Eva que, por orgullo y curiosidad, fue la primera que «se dejó persuadir».⁸⁵ El reverso de Eva es, por supuesto, María.⁸⁶

Pero la Iglesia no teme sólo el desmoronamiento de valores morales, sino también el del orden social en sí: «La sociedad está en peligro de muerte».⁸⁷ La Iglesia, que teme el presente, añora el modelo del Antiguo Régimen

⁷⁶ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 57 (26 junio 1865): 178-179.

⁷⁷ Julio Alarcón y Meléndez, «El feminismo sin Dios», *Razón y Fe*, tomo 3 (1902), 457-474.

⁷⁸ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 139 (25 febrero 1869): 101.

⁷⁹ *Boletín Oficial del Obispado de Pamplona*, 1 (1 enero 1945): 12.

⁸⁰ Confederación Católica Nacional de Padres de Familia, *Anillo de boda* (Bilbao: Eléxpuru Hermanos, 1939), 21-22.

⁸¹ *La Santa de los veinte años. Novena en honor a Santa Juana Francisca de Chantal* (Vitoria: Imprenta Moderna, 1941). Sin paginar.

⁸² Alcántara, *Vida sobrenatural*, 100.

⁸³ José Zahonero, Miguel Martín, *Moral y doctrina social de la Iglesia. Formación religiosa. Quinto Curso de Bachillerato Laboral* (Alcoy: Marfil, 1967), 101-102.

⁸⁴ Alcántara, *Vida sobrenatural*, 61, 85-86, 102.

⁸⁵ Pérez de Urbel, *Historia Sagrada*, 14.

⁸⁶ Zahonero y Martín, *Moral y doctrina...*, 101-103.

⁸⁷ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 6 (24 febrero 1872): 43.

(religión, paz social), alterado por el orgullo, la codicia, la sensualidad, el progreso con que «patronos y obreros se han ido despeñando de precipicio en precipicio hasta los abismos de la anarquía».⁸⁸ Para la Iglesia forman parte del mismo proceso revolucionario el liberalismo, el anarquismo, el bolchevismo⁸⁹ y la socialdemocracia, que no rechaza la lucha de clases ni la abolición de la propiedad.⁹⁰ La alternativa es la encíclica *Rerum Novarum* (1891), que tiene como modelo los gremios medievales, expresa el temor a cualquier utopía y cambio social («sufrir y padecer es la suerte del hombre»), defiende la propiedad privada, indiferente a la virtud y, desde una perspectiva organicista, indica las obligaciones de los «amos» (salario justo) y de los obreros.⁹¹ Concordia que no excluye la justificación del «saludable rigor» frente a huelgas, sindicatos, prensa...⁹²

El modelo de los manuales de Religión son también los gremios medievales, «el elemento de mayor equilibrio social que registra la historia», que se desmorona con el individualismo económico, el socialismo y el anarquismo. El socialismo y el comunismo, que denigran el trabajo por considerarlo mal irremediable (olvidando que el mito de la expulsión del Paraíso parte de presupuestos semejantes), son considerados hijos del liberalismo, que considera el trabajo una mercancía.⁹³ Se completa así el Eje del Mal: humanismo-protestantismo-Ilustración-liberalismo-socialismo-comunismo-anarquismo-revolución.

Los manuales de Religión, fieles al paternalismo eclesial, recuerdan las obligaciones de los «criados» (obediencia, respeto «por su dignidad de representantes de Dios») y de los «amos» (retribución adecuada, formación moral).⁹⁴ La verdadera igualdad consiste en la creación de los hombres «sin

⁸⁸ Narciso Noguer, «En busca de la armonía industrial. I», *Razón y Fe*, tomo 5 (1903), 22.

⁸⁹ V. Minteguiaga, «La propaganda anarquista ante el derecho», *Razón y Fe*, tomo 13 (1905): 32-45; José M^a Llanos, «Estilo de la juventud nueva», *Razón y Fe*, tomo 112 (1937); Joaquín Azpiazu, «Ideología bolchevique», *Razón y Fe*, tomo 59 (1921): 426-441; «Discurso del Padre Santo a veinte mil obreros el día de Pentecostés», *Boletín Oficial del Obispado de Pamplona*, 13 (1 julio 1943): 13.

⁹⁰ Pío XI, «Sobre la Cuestión Social», *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.713 (24 junio 1931): 277-281.

⁹¹ León XIII, «Encíclica *Rerum Novarum*», *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 631 (6 julio 1891), 297-336

⁹² Venancio Minteguiaga, «La huelga ante la moral y el derecho», *Razón y Fe*, tomo 3 (1902): 96.

⁹³ Zahonero y Martín, *Moral y doctrina social*, 187, 219.

⁹⁴ Zahonero y Martín, *Moral y doctrina social*, 84.

distinción alguna».⁹⁵ Legitimada la propiedad privada y la riqueza, indiferentes a la salvación, la Iglesia recomienda «emplear cristianamente el exceso de riqueza en limosnas, obras sociales y benéficas, etc.».⁹⁶ A los ricos les recuerda la parábola del rico epulón, que enseña «que las riquezas, si no se usan bien, fácilmente llevan al hombre a la perdición».⁹⁷ A los pobres, las bienaventuranzas y la mansedumbre, con que dominarán la ira, la rebeldía...⁹⁸ No rechaza la Iglesia los sindicatos, siempre y cuando «se constituyan y rijan por los principios de la fe y moral cristianas».⁹⁹

La Iglesia teme también el desmoronamiento de la política. No entiende el laicismo como lo que es: separación de la Iglesia y el Estado, y neutralidad de éste en materia religiosa.¹⁰⁰ Prefiere el catastrofismo: las «terribles secuelas para la sociedad» de un «Estado sin religión» o del principio de que la autoridad emana «únicamente del pueblo».¹⁰¹ Los manuales también recuerdan que el laicismo es «la peste de nuestros tiempos». Que no hay conciliación posible entre catolicismo y liberalismo: que los liberales católicos son «más peligrosos y funestos que los enemigos declarados, porque con su apariencia de probidad seducen a los incautos». Que con el liberalismo los gobiernos españoles se apartaron de «la Unidad Católica», lesionando «los derechos de la verdad y de la religión católica». El nacionalcatolicismo, la identidad católica de España, es reforzado con la idea de que el Estado es inferior a la Iglesia en dignidad y, por tanto, debe reconocer su autoridad en materia moral y religiosa.¹⁰²

El miedo al desmoronamiento cultural, social y político que siente la Iglesia ante la modernidad es, sobre todo, miedo a la pérdida de posición, influencia social y medios de subsistencia. Por eso Pío IX afirma que el Estado liberal pretende expulsar a la Iglesia del seno de las instituciones civiles y de la escuela.¹⁰³ Los boletines eclesiásticos se hacen eco de la amarga pér-

⁹⁵ *Manual del Católico*, 48.

⁹⁶ Alcántara, *Vida sobrenatural*, 99.

⁹⁷ A.S.C.E.A., *Historia Sagrada*, 152, 229. También: FTD, *Historia Sagrada*, 59.

⁹⁸ Alcántara, *Vida sobrenatural*, 106-107.

⁹⁹ *Manual del Católico*, 48.

¹⁰⁰ Pérez Agote y Santiago (eds.), *Religión y política*, 11 (Introducción).

¹⁰¹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1.716 (1 septiembre 1931), 367.

¹⁰² *Manual del Católico*, 15-17, 22-23, 33.

¹⁰³ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 36 (10 septiembre 1864).

dida de los Estados Pontificios,¹⁰⁴ así como del despojo de los bienes de la Iglesia española por las desamortizaciones de Mendizábal (1836) y Madoz (1855).¹⁰⁵ Miedo por el proyecto de la II República española (1931-1936) de suprimir el presupuesto de culto y clero, que sumirá a la Iglesia «en la miseria». ¹⁰⁶ Los manuales recuerdan que la enseñanza debe ser católica, que la Iglesia no puede ser despojada de sus bienes «sin injusticia por ser una sociedad humana, y sin sacrilegio, por ser una sociedad sobrenatural». ¹⁰⁷ Con dramatismo recuerdan «la expoliación» de los bienes eclesiásticos, en referencia a las citadas desamortizaciones. ¹⁰⁸

En esencia, la Iglesia integrista inculca el miedo al pecado, al Juicio Final y al infierno: esas imágenes terroríficas otorgan más relevancia a los aspectos sensitivos del miedo, sin olvidar los cognitivos: la obediencia a la Iglesia garantiza la salvación. El miedo a la ira de un Dios que controla la naturaleza: sólo la obediencia puede aplacar el miedo a las inundaciones, las sequías, la enfermedad, la guerra. Y el miedo a la secularización y el laicismo, que amenazan su supervivencia. La religión desde el principio ha sido lenguaje de orden que legitima y sacraliza el poder, una teología política. ¹⁰⁹ La religión es teología política (*sacrum nexum*, nexo sagrado), entre otras cosas, porque el miedo que inculca va más allá de lo sagrado e invade lo profano.

LA GESTIÓN DEL MIEDO TRAS EL VATICANO II

Con el Concilio Vaticano II (1962-1965) la Iglesia no se recluye en el ámbito privado: surge una suerte de catolicismo público para defender la vida tradicional o el «bien común» frente al individualismo o al socialismo. ¹¹⁰ Continúa, por tanto, el interés por lo mundano (secularización, repolitización). Tras el Vaticano II y el restablecimiento de la democracia en España después de la muerte de Franco en 1975, dado que el universo simbólico de

¹⁰⁴ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 221 (13 junio 1871): 161-164.

¹⁰⁵ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada*, 16 (31 agosto 1857): 128.

¹⁰⁶ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 1721 (15 noviembre 1931): 433-436.

¹⁰⁷ *Manual del Católico*, 22.

¹⁰⁸ Salvador Egea et al., *Experiencia y Fe*, 1.º BUP (Madrid: Bruño, 1974), 96.

¹⁰⁹ Patxi Lancersos, *Orden sagrado, santa violencia. Teo-tecnologías del poder* (Madrid: Abada, 2014), 74-125.

¹¹⁰ Casanova, *Genealogías de la secularización*, 164-167.

la Iglesia no tiene por qué ser compartido por otras asignaturas (al contrario que en el sistema educativo confesional del franquismo en que los valores eclesiales contaminan todo el currículo escolar), la Iglesia se ve obligada a ofrecer su visión del mundo, a competir con otras cosmovisiones.¹¹¹ Por eso la jerarquía eclesial subraya en 1971 la conveniencia de que los seminaristas estudien el ateísmo, el marxismo..., y tengan armas doctrinales para dialogar con un mundo secularizado.¹¹² Ese cambio afecta profundamente a la gestión del miedo.

En principio, con el Vaticano II la Iglesia aligera el miedo a la ciencia, al pluralismo, al presente, al *otro*... e insiste más en la esperanza. El Concilio proclama la «autonomía» de la ciencia para «alcanzar la realidad inteligible», la confianza en el «progreso altamente beneficioso para el hombre». Asume principios liberales: «igualdad esencial entre todos los hombres», «responsabilidad y participación en los esfuerzos comunes», elección de los gobernantes. No teme el presente: no añora los gremios; asume el capitalismo moderno, añadiendo dos notas antimarxistas: el capital tiende a «diversificarse» (negación de la ley de concentración del capital); los conflictos deben resolverse de forma pacífica (negación de la lucha de clases).¹¹³ El Vaticano II, por último, parece perder el miedo al *otro*: habla de «mutua comprensión» entre la Iglesia, el islam, los judíos...¹¹⁴

Los manuales de Religión también reducen el miedo en favor de la esperanza. Para la editorial SM, «en la base del sentimiento religioso está la admiración por Dios y la divinidad, y no el temor o el deseo de utilizar la divinidad en beneficio propio como ocurre con la magia y la superstición». Guías del profesor como la de la editorial Anaya recomiendan explicar a los alumnos que «la esperanza de una vida cada vez más humana» entra en el «proyecto de Dios».¹¹⁵ Pero ello no significa que desaparezcan los miedos del pasado: incluso aparecen miedos nuevos.

¹¹¹ Castillejo, *La enseñanza de la Religión*, 23-28.

¹¹² *Boletín Oficial de la Diócesis de Pamplona y Tudela*, 3 (marzo 1971): 143-147.

¹¹³ «Gaudium et Spes», en *Documentos del Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones* (Madrid: BAC, 1986), 208-209, 211, 224-225, 229-230, 258, 263, 271-272, 279.

¹¹⁴ «Nostra Aetate», «Lumen Gentium», «Unitatis redintegratio», «Dignitatis humanae», en *Documentos del Vaticano II*, 614- 615, 52, 467, 535, 579.

¹¹⁵ J. Cortés, S. Forcada y G. Castaño, *Religión católica, 4.º ESO* (Madrid: SM, 2003), 17; Equipo Pedagógico Cultura y Religión, *Religión católica. Guía del Educador, 2.º EGB* (Madrid: Anaya, 1981), 12-14.

Los miedos naturales

La Iglesia integrista manipuló los miedos naturales. Ahora, sin embargo, algún manual echa reprimendas a los que acuden a Dios sólo cuando tienen miedo a la muerte, a un peligro...¹¹⁶ En cualquier caso, el Dios posterior al Vaticano II ejerce un menor control sobre la naturaleza: la ciencia (la geología, la meteorología, la historia...) ha encontrado (y popularizado) explicaciones mejores del desastre. También la gente es consciente de que un accidente nuclear es achacable al hombre, no a un castigo divino.¹¹⁷

En los manuales, los diluvios y pestes dejan de ser resultado de la ira de Dios: Yahvé inspira menos temor: Joseph S. Nye hablaría de *soft power*. Sólo algún manual neointegrista hace afirmaciones que ahora resultan heteróclitas: «Dios quiso enviar el diluvio universal para aniquilar a los hombres, excepto Noé y su familia» (Casals, 2.º ESO). Sólo algunos textos como Casals (1.º ESO) vinculan los pecados de Salomón con la división del reino, la deportación a Babilonia... Pero Edebé (1.º ESO) no presenta a un Dios vengativo, sino a un Dios «disgustado» por los pecados de David (Betsabée, Urías), que envía al profeta Natán y consigue que se arrepienta. Edebé (Primaria) habla de un Dios que ofrece «la amistad» a su pueblo y que, «a pesar de las infidelidades», envía a los profetas para recordar la Alianza. El poder de Jesús sobre la naturaleza también se debilita. Sólo editoriales neointegristas como Magisterio señalan que Jesús hace milagros para mostrar «su poder divino» sobre la enfermedad y la muerte. Para la mayoría —es el caso de Everest—, Jesús no hace milagros para mostrar su poder sobre la naturaleza, sino porque estaba atento a los problemas de la gente.¹¹⁸

Los miedos escatológicos

La Iglesia, aunque ahora rechaza una imagen grotesca del demonio (que los manuales de Religión contribuyeron a difundir), sigue insistiendo en el miedo al demonio y en el combate contra el mismo hasta la «segunda

¹¹⁶ J. Aldazábal, J. Mascaró y J. A. Montull, *Religión, 1.º Bachillerato* (Barcelona: Edebé, 1998), 126.

¹¹⁷ Rodríguez Fouz, «El miedo nuclear», 272-273.

¹¹⁸ J. Martínez García, *Kairós. Religión Católica, 2.º ESO* (Barcelona: Casals, 2004), 41; P. de la Herrán y J. Martínez, *Religión católica, 1.º ESO* (Barcelona: Magisterio-Casals, 2003), 53-56; A. Yunyent, E. Andrés y M. Pueyo, *Religión católica, 1.º ESO* (Barcelona: Edebé, 2000), 73-74; Edebé, *Religión católica, 6.º Primaria* (Barcelona: Edebé, 1995), 26; J. García Inza y P. de la Herrán, *Fe y vida. Jesucristo es el camino, 7.º EGB* (Madrid: Magisterio, 1984), 33; Equipo Aldebarán, *Religión. 4.º Primaria* (León: Everest, 1996), 55.

venida»¹¹⁹. Dado que la lucha continúa, los obispos, al ser consagrados, prometen no prestar a los que yerren «favor alguno»¹²⁰ y piden a los párrocos que estén «alerta» con la difusión de ideas heréticas.¹²¹ La Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe censura las «afirmaciones peligrosas» de ciertas publicaciones: es el miedo a la libertad.¹²²

Especialmente los manuales más *aggiornati* aligeran el terror del Juicio Final. Fenómeno paralelo a la falta de credibilidad y al hundimiento sociológico de la creencia en el infierno, que ha conducido a una auténtica «conspiración de silencio» sobre el mismo en los medios católicos.¹²³ Santillana habla simplemente de separación de «justos y pecadores». Para SM, el Juicio Final significará la «restauración del universo», en que «brillarán la paz, la justicia y la felicidad más completas». El Juicio Final ya no se asocia al miedo, sino a la esperanza, una esperanza escatológica, aunque a veces envuelta en un lenguaje milenarista: «Estamos en marcha hacia la progresiva liberación del hombre, que dependerá de todos nosotros. La humanidad es una gran empresa en que todos estamos comprometidos» (Bruño).¹²⁴

El miedo al pecado se mantiene. Pero la *Iglesia líquida* amplía su semántica (el pecado es el miedo, la intolerancia, la insolidaridad con el diferente,...), e insiste más en la esperanza: el cristiano debe ser libre, «esperanzado». ¹²⁵ *Redemptor Hominis* de Juan Pablo II, buen representante de la *Iglesia sólida*, sin olvidar las injusticias sociales, espiritualiza el mensaje: el objetivo es salvar al hombre, que no puede olvidar la «carga amonestadora» del Juicio Final, del materialismo.¹²⁶ La CEE en 2007 también habla del aliento que da la Cruz frente a la desesperanza en un mundo dominado por el laicismo, el ateísmo.¹²⁷

¹¹⁹ Boletín Oficial de la Diócesis de Pamplona y Tudela, 3 (1 marzo 1965): 1.953-1.954.

¹²⁰ Consagración Episcopal del Excelentísimo y Reverendísimo Señor Doctor D. Ángel Suquía Goicoechea, Obispo de Almería (Vitoria: Seminario Diocesano de Vitoria, 1966), 16.

¹²¹ Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela, 2 (1 abril 1965): 57-58.

¹²² Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela, 5 (mayo 1979), 237.

¹²³ Georges Minois, *Historia de los infiernos* (Barcelona: Paidós, 2005), 457-460.

¹²⁴ E. Piédrola y F. Ibáñez, *Religión*, 6.º EGB (Madrid: Santillana, 1980), 62; G. Castaño, J. Cortés y M.A. Cortés, *Betel. Religión Católica*, 4.º ESO (Madrid: SM, 1998), 138; Salvador Egea et al., *Experiencia*, (Bruño), 39.

¹²⁵ Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela, 3 (marzo 1979): 85-93.

¹²⁶ Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela, 4 (abril 1979): 136-157.

¹²⁷ Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela, (enero 2007): 62.

Los manuales inculcan también el miedo al «mundo», que para la editorial Larrauri es el olvido de la capacidad de sacrificio, los apetitos desordenados...; el miedo al pecado, pero recordando, más que el castigo, la esperanza de salvación. Para la editorial Luis Vives, «Cristo, nos librará del pecado, devolviéndonos la Vida Divina»; para la editorial Everest, Cristo guía al hombre «al encuentro de lo infinito».¹²⁸

El pecado sigue siendo el orgullo, la soberbia, el deseo de vivir al margen de Dios (SM). Las editoriales neointegristas (Casals) insisten en el pesimismo antropológico (la inclinación del hombre al mal) y, dada la tendencia de la religión a repolitizarse, amplían la gama de consecuencias: «las guerras, los odios, el terrorismo, los homicidios, las injusticias sociales, la violencia doméstica, la marginación y la muerte de tantos inocentes». El *aggiornamento* coloca en primer plano los efectos sociales del pecado: para Santillana, el pecado es ruptura con los demás (injusticia, conflictos, miseria, analfabetismo,...), con la naturaleza (monopolio de los recursos por unos pocos), y con Dios, al que el hombre considera su rival.¹²⁹ El infierno ya no está en el núcleo de la Tierra, sino en la corteza terrestre: son los efectos de la secularización.

El miedo al *otro*

El miedo al *otro* se mueve en los documentos eclesiales entre el ecumenismo y el convencimiento de la superioridad del cristianismo: para Juan Pablo II evangelizar no es «imponer», sino «proponer» «la Verdad cristiana».¹³⁰ Benedicto XVI ante la Fundación para la Investigación y el Diálogo Interreligioso e Intercultural propone «discernir los valores capaces de iluminar a los hombres y mujeres de todos los pueblos de la tierra, independientemente de su cultura y religión»,¹³¹ pero en la encíclica *Spe Salvi* afirma que sólo el Creador puede establecer unos valores fundados en la

¹²⁸ Pedro M. Zalbide, *El adolescente y el mundo. Tercer Curso de Formación religiosa* (Bilbao: Larrauri, 1990), 21; Á. Álvarez Alfaro et al., *El paso de Dios. Área de Formación Religiosa, 6.º EGB* (Zaragoza, Luis Vives, 1973), 35; Equipo Aldebarán, *Religión, 2.º Bachillerato* (León: Everest, 1998), 94.

¹²⁹ J. Cortés, M. A. Cortés y S. Forcada, *Religión católica, 2.º ESO* (Madrid: SM, 2008), 40; P. de la Herrán y A. Fernández, *Kerigma. Religión católica, Bachillerato* (Barcelona: Casals, 2009), 73; Santillana, *Religión. 2.º BUP* (Madrid: Santillana, 1978), 132-134.

¹³⁰ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela*, 9 (septiembre 1979): 355-357.

¹³¹ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (febrero 2007): 306-307.

esencia de la humanidad inviolables e inmutables.¹³² Su mensaje a los musulmanes con ocasión del Ramadán habla de colaboración entre cristianos y musulmanes, y cita el terrorismo (islámico): recordar todas las violencias sería la manera más sincera de empezar ese diálogo interreligioso.¹³³ El cardenal Martino, para aclarar los polémicos comentarios de Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona, insiste en que ninguna religión tiene nada que temer del catolicismo: «el verdadero enemigo de todas, el más insidioso y solapado, es el paradigma ético-cultural de una razón sin Dios», «fascinado por sus éxitos científicos y técnicos».¹³⁴ Es el miedo a los «sin Dios».

Los manuales reflejan estas contradicciones. Las editoriales neointegristas también hablan de «respeto» hacia las demás religiones, pero señalando el verdadero camino, «la redención realizada por Jesucristo».¹³⁵ Todas las editoriales, dada su pretensión de dar una visión positiva de las religiones en su conjunto («la religión es un espacio para el encuentro», dice SM), deben hacer abstracción de los conflictos históricos y olvidar el papel real de la religión en los mismos. Verbo Divino propone «olvidar» los conflictos e insistir «en lo que nos une».¹³⁶

A pesar del respeto por la espiritualidad de las religiones orientales, Cénlit asocia el hinduismo a «supercherías» (reencarnación), resignación, engaño de los brahmanes a «la gente sencilla», como si el cristianismo no reprodujera fenómenos semejantes. EDICE parece preocuparse por su expansión en Occidente.¹³⁷ Desaparece el antisemitismo y la referencia al deicidio, pero no la referencia a las «interpretaciones tendenciosas» que hace la religión judía de la Biblia (Casals) o, en los *aggiornati*, al «radicalismo ortodoxo» (Edebé).¹³⁸ En ningún manual la Iglesia y el clero aparecen como protagonistas de pogromos y expulsiones de que los judíos fueron

¹³² Steven Lukes, *Relativismo moral* (Madrid: Paidós, 2011), 165.

¹³³ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (noviembre 2006): 1.424-1.426.

¹³⁴ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (noviembre 2006): 1.403-1.406.

¹³⁵ Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 30. También García Inza y Herrán, *Fe y vida* (Magisterio), 71.

¹³⁶ Cortés, Cortés y Forcada, *Religión católica* (SM), 28; Q. Calvo, P. P. Abad y A. A. Cuadrón de Mingo, *La buena noticia de Jesús de Nazaret en la Iglesia*, 2.º FP (Estella: Verbo Divino, 1985), 93.

¹³⁷ Javier Segura (coord.), *Tras las huellas de Javier. El hombre que abrazó el mundo. Segundo Ciclo ESO* (Berriozar: Cénlit, 2005), 41, 55-56, 60-61; Edice, *El encuentro con Dios a través de la Historia*, 3.º ESO (Madrid: Editorial de la Conferencia Episcopal Española, 1995), 53.

¹³⁸ A. Fernández y P. de la Herrán, *Kairós. Religión católica*, 3.º ESO (Barcelona: Casals, 2004), 37; A. López Quintela, M. Martín y J. Sorando, *Religión. Bachillerato* (Barcelona: Edebé, 2000), 19.

víctimas: como mucho, las editoriales *aggiornate* lamentan la intolerancia:¹³⁹ la (temida) verdad historiográfica ayudaría al diálogo de que hablan. La crítica que plantea EDICE al islam es su «acentuado fatalismo»; Everest insiste en el integrismo y terrorismo islámicos y en la oleada migratoria magrebí que va «salpicando de mezquitas y *hiyabs* nuestros paisajes urbanos».¹⁴⁰ El islam siempre se asocia, especialmente en las editoriales neointegristas, a «invasión» (de la Península Ibérica del año 711) y «grave peligro», a que ponen fin la Reconquista (las operaciones militares de los reinos cristianos del norte para recuperar el territorio peninsular), las Cruzadas,...¹⁴¹ Sólo de forma esporádica se ofrece una imagen más amable de Mahoma, defensor de los pobres.¹⁴²

Las definición de la herejía como «explicación parcial» de la Verdad (Casals) o como «doctrina errónea» (Everest), indica que el miedo a la misma persiste. Ese miedo lleva a Anaya a justificar la intransigencia: «Era tanta su fe en Jesucristo como verdadero hombre y verdadero Dios que [Nicolás de Bari] evitó que en su diócesis [Mira] se produjera la herejía arriana, según la cual se negaba la divinidad de Jesucristo».¹⁴³ La *Iglesia sólida* (Casals) considera la herejía valdense «perniciosa» y la Inquisición «comprensible en aquella época». Aguaclara, que tampoco cree lícito analizar la Inquisición «desde nuestro tiempo», la explica porque «los reyes» veían en las herejías «desórdenes».¹⁴⁴ La *Iglesia líquida*, que también achaca la intolerancia a la influencia del poder civil, se distingue por insistir más en la crueldad inquisitorial.¹⁴⁵

La *Iglesia sólida* asocia la reforma protestante con peligro. La editorial Magisterio, en el mejor estilo de Paul Hazard (que no cita), valora como

¹³⁹ Fernández y Herrán, *Kairós* (Casals), 174; Herrán *et al.*, *Kairós. Religión católica, 4.º ESO* (Barcelona: Casals, 2005), 71; M. Bello Sánchez, *Religión, 3.º ESO* (Madrid: Anaya, 1998), 95; Cortés, Forcada y Castaño, *Religión, 4.º ESO* (SM), 82.

¹⁴⁰ Edice, *El encuentro*, 59; Proyecto Deba, *Religión, 4.º ESO* (León: Everest, 2007), 48, 96.

¹⁴¹ Fernández y Herrán, *Kairós* (Casals), 172.

¹⁴² López Quintela, Martín y Sorando, *Religión* (Edebé), 20.

¹⁴³ P. de la Herrán *et al.*, *Kairós. Religión católica, 4.º ESO* (Barcelona: Casals, 2005), 36; Proyecto Deba, *Religión católica, 4.º ESO* (León: Everest, 2007), 36; Valero Crespo, *Religión católica, 1.º ESO*, (Madrid: Anaya, 2007), 58-59.

¹⁴⁴ Herrán, *et al.*, *Kairós* (Casals), 71; J. C. Sampedro *et al.*, *Religión y moral católicas. Un pueblo en camino, 2.º BUP* (Alicante: Aguaclara, 1984), 37.

¹⁴⁵ Cortés, Forcada, Castaño, *Religión* (SM), 82; A. González Fraile, *Somos Iglesia. 2.º BUP* (Madrid: Ediciones Paulinas, 1983), 44-45.

nefastas sus consecuencias: guerras de religión, «ruptura de la conciencia europea», hilando el protestantismo con el racionalismo. Casals presenta, como los manuales del pasado, a Lutero como un personaje «agresivo» (idea que refuerza con una pintura de P. Thumann: «Lutero tira la bula papal de excomunión»), su doctrina sobre la predestinación como el resultado de un problema personal, y su expansión como fruto del apoyo de los príncipes alemanes, como si el catolicismo no hubiera contado con el apoyo de los Austrias.¹⁴⁶ La *Iglesia líquida* (SM) teme menos reconocer los problemas internos de la Iglesia. Incluso comprende la actitud de Lutero ante el escándalo de las indulgencias: «apoyándose en los escritos del Nuevo Testamento, pensaba que nadie puede comprar con dinero la gracia y la salvación, sino que Dios la da gratuitamente».¹⁴⁷ Refleja mejor el espíritu ecuménico y un temor menor al diálogo con el *otro*.

El miedo a las novedades del Concilio Vaticano II

Las dos subculturas católicas valoran de forma distinta el Vaticano II. La revista *Razón y Fe*, en pleno proceso de *aggiornamento* de la Iglesia española que coincide con la crisis del régimen franquista, se posiciona en favor de la democratización de la Iglesia, respetando el principio de autoridad.¹⁴⁸ Pero la jerarquía integrista expresa el miedo a los cambios: en 1965 alerta sobre la infiltración en la Iglesia de un «criticismo exagerado», de un «ideario peligrosísimo» que afirma que la Verdad no la posee nadie o que el capitalismo es peor que el comunismo.¹⁴⁹ Años más tarde, la Iglesia neointegrista recoge esos temores. Benedicto XVI, en el 40 aniversario del Concilio, más que en los cambios que éste supuso, se centra en que Pablo VI declaró a María protectora del mismo.¹⁵⁰ La Congregación para la Doctrina de la Fe condena los «errores» de Jon Sobrino sobre «la Iglesia de los pobres».¹⁵¹ La Conferencia Episcopal Española, controlada desde 1985 por los sectores más conser-

¹⁴⁶ G. Lobo Méndez, *Por qué soy cristiano. El hombre y el mundo actual. Religión 3.º BUP* (Madrid: Magisterio, 1977), 405-406; Herrán *et al.*, *Kairós...* (Casals), 82-83.

¹⁴⁷ Cortés, Forcada, y Castaño, *Religión* (SM), 78-79. También: M. Bello, *Religión católica, 4.º ESO* (Madrid: Anaya, 1995), 66-68.

¹⁴⁸ *Razón y Fe*, 881, tomo 183 (junio 1971): 563-568.

¹⁴⁹ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela*, 5 (mayo 1965): 73-84.

¹⁵⁰ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (enero 2006), 138-145.

¹⁵¹ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (abril 2007), 559.

vadores, alerta contra los católicos favorables al sacerdocio femenino y al matrimonio homosexual.¹⁵²

De igual manera, los manuales neointegristas, impelidos por el miedo al cambio, insisten en la permanencia de la institución: la Iglesia «sigue» predicando el Evangelio, tiene los mismos sacramentos (Magisterio). Casals identifica el Postconcilio con «tiempo de crisis en la Iglesia»: «abusos», «espíritu revolucionario» de la teología de la liberación.¹⁵³ La *Iglesia líquida*, menos temerosa, insiste en los cambios. Para Santillana, el Concilio reflexionó sobre el papel de la Iglesia en el mundo, la opción por los pobres. No faltan contradicciones. SM critica la actitud «regresiva» de los sectores de la Iglesia que, por «miedo», desearían volver al pasado, mientras ve en Juan Pablo II la defensa de «los derechos del hombre y la necesidad de justicia en una línea similar al Vaticano II», imagen poco convincente que expresa el miedo de los manuales *aggiornati* a romper la jerarquía y la unidad (como los neointegristas).¹⁵⁴

El miedo al desmoronamiento de la cultura

A pesar de la autonomía que el Vaticano II dice dar al pensamiento y a la ciencia, los documentos eclesiales alertan contra la «pretensión totalizante de la ciencia» y las teorías evolucionistas que excluyen un Ser trascendente.¹⁵⁵ Se reconoce el valor de la ciencia para estudiar «los fenómenos humanos», pero añadiendo que no puede «explicar todo el hombre ni toda la historia» y es incapaz «de llegar a la profundidad decisiva del corazón y de la conciencia». Es el principio MANOS (Magisterios No Solapables): fe y ciencia nunca colisionan.¹⁵⁶ El discurso de Benedicto XVI en Ratisbona en 2006, más allá de polémicas, defiende que la Iglesia logró la síntesis entre la fe y la razón, logro que frustró el protestantismo y la teología liberal del siglo XIX: sólo se superarán los peligros de la modernidad si la fe y la razón avanzan juntas; sólo habrá diálogo intercultural si la razón deja de ser sorda

¹⁵² *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (mayo 2006), 656.

¹⁵³ Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 410-413; Herrán *et al.*, *Kairós* (Casals), 149-152.

¹⁵⁴ F. Puértolas *et al.*, *Jerusalén. Religión y moral católica*, 4.º ESO (Madrid: Santillana, 2006), 90-91; J. Cortés, T. Domingo y J. C. Flores, *Sociedad, Cultura y Religión* (Madrid: SM, 1998), 98.

¹⁵⁵ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (marzo 2006): 344 y (febrero 2007), 267-268.

¹⁵⁶ *Boletín Oficial de la Archidiócesis de Madrid-Alcalá*, 3 (1 febrero 1974): 168, 173. Sobre MANOS: Richard Dawkins, *El espejismo de Dios*, 64-71, 130-148.

a lo divino.¹⁵⁷ La Conferencia Episcopal Española en 2006 lamenta que en el estudio de los textos bíblicos se empleen métodos científicos «en los que se excluye la posibilidad de la Revelación, del milagro»:¹⁵⁸ para que fe y razón no entren en conflicto, la ciencia debería aceptarlos.

El mismo miedo expresan los manuales neointegristas, que no pierden el modelo escolástico. Para Magisterio, el Humanismo y Reforma significan la «ruptura de la conciencia europea»; la Ilustración, la aplicación de «principios racionalistas estrictos a la sociedad y al individuo para alcanzar la felicidad». EDICE afirma que «el culto a la *razón* induce a un violento rechazo de la religión y con ella de la Iglesia»: la modernidad, sin Dios, significa violencia. No reconocen virtud alguna en el pensamiento contemporáneo. Para Magisterio, Marx pone la liberación del hombre sólo en lo económico; Freud mitifica el instinto y minimiza la libertad; Nietzsche da al hombre un poder absoluto; los estructuralistas lo ven como mero efecto de las estructuras sociales; Sartre, como pasión inútil; Camus rechaza el sentido del dolor.¹⁵⁹

La *Iglesia líquida* no se centra en los efectos perniciosos de la secularización. SM no refiere un pasado modélico al que volver (la Escolástica), pero, olvidando la faceta más intransigente de la Iglesia, pone el foco en sus intentos de diálogo con la modernidad y en sus «movimientos de renovación». Afirma la posibilidad de reconciliación entre fe y razón, como hicieron los ilustrados católicos. Santillana ve en la Ilustración un «reto para depurar el cristianismo de creencias y costumbres que no respondían al mensaje del Evangelio». Reconoce algún mérito en el pensamiento moderno. Para Aguacilara, Marx descubre la alienación; Freud, el subconsciente; Nietzsche, el amor a la vida; el existencialismo, la pregunta sobre la existencia; el estructuralismo, los condicionamientos humanos, pero critica el materialismo, pansexualismo e irracionalidad de estos movimientos.¹⁶⁰

Los manuales neointegristas centran su mensaje en los peligros de la ciencia. Para Magisterio, «crea en el hombre moderno una mentalidad de

¹⁵⁷ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (noviembre 2006): 1457-1465.

¹⁵⁸ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (mayo 2006): 644.

¹⁵⁹ Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 28, 91, 99, 134, 170, 183, 189, 226, 406-408; Edice, *El encuentro*, 143. También: Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 12-13, 42-43.

¹⁶⁰ Cortés, Forcada y Castaño, *Religión* (SM), 91; F. Puértolas *et al.*, *Jerusalén* (Santillana), 72; J. C. Sampedro *et al.*, *Nosotros, nuestro mundo, nuestra fe. Religión y moral católicas*, 3.º BUP (Alicante: Aguacilara, 1988), 39-49, 60, 62. También: J. Cortés y G. Castaño, *Religión católica. Bachillerato* (Madrid: SM, 2008), 24-27.

poder y suficiencia y una psicología de placer y comodidad». Los *aggiornati*, menos temerosos, ven más posibilidades de conciliación entre ciencia y religión: Ediciones Paulinas también considera que la ciencia es «insuficiente» para dar sentido a la vida y genera peligros (autosuficiencia, ambición de poder,...), pero también que acarrea ventajas a la propia fe, pues ayuda a superar lo mágico y supersticioso.¹⁶¹

El criterio MANOS es el artefacto que permite disimular el miedo a la ciencia. Para Anaya, los malentendidos entre ciencia y religión ya están superados pues abordan campos «claramente delimitados». Para Santillana, se complementan: la ciencia aclara el cómo y la fe el porqué y el para qué. Para SM, «no hay contradicción» entre ambas «si cada una respeta la autonomía en el campo propio, y las fuentes de las respuestas de la otra» (¿las fuentes de la revelación podrán ser objeto de estudio científico?): la religión garantiza su supervivencia si se convierte en filosofía de la ciencia.¹⁶²

El miedo al desmoronamiento de la sociedad

El Vaticano II crea una nueva sensibilidad social. En 1971 la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, una agrupación de seglares católicos creada en 1909 para difundir los valores más tradicionales de la Iglesia católica española, reconoce que las estructuras sociales condicionan la vida y la necesidad de mejorarlas. La *Iglesia sólida* da un giro conservador: Monseñor Sebastián, obispo de Pamplona, al comentar la encíclica de Benedicto XVI *Deus caritas est*, olvida las estructuras, reivindica la caridad y moraliza sobre el origen de los problemas sociales: «donde no hay fe ni vida cristiana, el desconcierto moral, la corrupción y los abusos crecen y se multiplican».¹⁶³

Los manuales, de hecho, siguen viendo la realidad desde una perspectiva espiritualista, a pesar de que Bruño afirme que la Iglesia ha superado el platonismo y ha recuperado el valor del cuerpo. Siguen temiendo el cuerpo, el placer. SM exalta la castidad y Casals el dolor inevitable, que no han re-

¹⁶¹ Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 47; Carlos J. Manjares y A. J. Fraile, *Fe cristiana y mundo moderno*, 3.º BUP (Madrid: Ediciones Paulinas, 1985), 12-15.

¹⁶² Bello, *Religión*, 3.º ESO (Anaya), 18; Piédrola e Ibáñez, *Religión*, 6º EGB (Santillana), 142; J. Cortés y M.A. Cortés, *Fe y sentido de la vida. Religión católica*, 3.º BUP (Madrid: SM, 1991), 126.

¹⁶³ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela*, 6 (junio 1971): 299 y (abril 2006): 448.

mediado la ciencia o el comunismo.¹⁶⁴ En los neointegristas (Magisterio-Casals) hay una amplia lista de condenas: no temen evidenciar su oposición a la legalización del divorcio, los métodos anticonceptivos, el matrimonio homosexual... Los más *aggiornati* (Anaya, SM) se distinguen por considerar que la sexualidad ha sido creada por Dios (para procrear), por evidenciar la necesidad de la educación sexual, por hablar en positivo (matrimonio heterosexual y definitivo) más que de prohibiciones, aunque ofrezcan una visión reduccionista de la masturbación como desahogo propio de la adolescencia, o de la homosexualidad como producto de condiciones medioambientales que puede corregirse.¹⁶⁵

El miedo a la mujer es menor en las editoriales *aggiornate*. Pero, al dar una visión más abierta del género, trastocan más la historia. Edebé, al indicar sólo que Jesús defendió a las mujeres, borra varios siglos de historia de las mentalidades, definidos por una desigualdad condicionada en gran medida por la Iglesia. Anaya desmiente que el episodio de la creación de la mujer justifique la desigualdad de género (en realidad fue así). Casals, en cambio, legitima las «diferencias específicas» de la mujer (maternidad, sustento de la familia y la sociedad) o que la Iglesia no puede ordenar a mujeres: Jesús sólo ordenó varones. Las editoriales más *aggiornate* no se atreverían a afirmar tampoco, como hace Magisterio, que María era «la esclava del Señor», que hacía «la mayor parte de los trabajos de la casa».¹⁶⁶

Además del miedo a la pérdida de valores morales, se mantiene el miedo al desmoronamiento de la estructura social. Los problemas sociales se siguen analizando desde una perspectiva moralista, olvidando lo sistémico: para Magisterio, «la codicia de muchos amos llevaba a hacer trabajar a los esclavos en condiciones infrahumanas». Santillana recuerda el carácter indiferente de la riqueza para alcanzar la salvación. El desprecio por lo material puede expresarse con arrojo: dice Dios a los hombres en una viñeta de SM: «No andéis agobiados por la vida pensando qué vais a

¹⁶⁴ Egea, *et al.*, *Experiencia* (Bruño), 146-149; J. Cortés y G. Castaño, *Religión* (SM), 160; Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 70-74.

¹⁶⁵ García Inza y Herrán, *Fe y vida* (Magisterio), 102-103, 108; Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 101-102; Valero Crespo, *Religión católica, 1.º ESO* (Madrid: Anaya, 2007), 121; G. Castaño y J. Cortés, *Religión católica. Bachillerato* (Madrid: SM, 1998), 174-179; Cortés y Castaño, *Religión* (SM), 151, 153-155.

¹⁶⁶ *Religión, 6.º Primaria* (Edebé), 53, 65; Valero Crespo, *Religión, 1.º ESO* (Anaya), 123; Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 109; P. de la Herrán y Ll. Fabregat, *Kairós. Religión católica, 1.º ESO* (Barcelona: Casals, 2004), 138; Fernández y Herrán, *Kairós. 3.º ESO* (Casals), 113; García Inza y Herrán, *Fe y vida* (Magisterio), 18-19.

comer o a beber; ni por el cuerpo [...] ¿No vale más la vida que el alimento, y el cuerpo más que el vestido? Son los paganos los que ponen su afán en estas cosas».¹⁶⁷

Los manuales de Religión conservan el miedo al presente que caracterizaba al integrismo. Bruño (2.º Bachillerato), que tiene como referente el supuesto equilibrio gremial del Antiguo Régimen, considera que la situación social «se complica» en la Edad Contemporánea. En otros, incluso de la misma editorial, sobre el miedo al presente se impone el miedo al cambio social. Sitúan al alumno en un nuevo *locus* temporal, el de la *sociedad satisfecha* que ha superado un pasado problemático. Dice Bruño en referencia a la esclavitud, el feudalismo y el primer capitalismo: «Muchos de nuestros antepasados han vivido sometidos a estructuras sociales injustas, que lesionaban gravemente los derechos fundamentales de las personas».¹⁶⁸

Esporádicamente encontramos actitudes más libres. Ediciones Paulinas recuerda que el racismo, el nepotismo, el clasismo son contrarios al «amor universal»: el privilegio de unos es opresión para otros. En una entrevista que reproduce Edebé, el misionero Francisco Balauder habla del sufrimiento de los africanos, cuyo silencio se explica por el «miedo» a la autoridad, y apela a que tomen «conciencia de lo que son, de sus derechos».¹⁶⁹ Se trata de un tamizado —y heteróclito— reflejo de la penalizada teología de la liberación, más dispuesta a buscar las causas del mal social en las estructuras y no en el pecado y a referir el uso político del miedo.

El miedo al hundimiento del *statu quo* supone condenar sistemas sociales alternativos, esencialmente el marxismo. Los manuales neointegristas continúan la senda de los integristas. Para Magisterio, es materialismo, violencia revolucionaria, odio, miedo. Casals, además, recalca la condena que hacen los distintos papas al comunismo por «sus errores doctrinales», y plantea a los alumnos preguntas como: «¿Por qué se ha dicho que, en Marx, el odio es el motor de la historia?».¹⁷⁰

¹⁶⁷ García Inza y Herrán, *Fe y vida* (Magisterio), 114; Piédrola y Ibáñez, *Religión 6.º EGB* (Santillana), 53; Cortés, Cortés y Forcada, *Religión* (SM), 17.

¹⁶⁸ M. A del Barrio et al., *Religión católica. Protagonistas de la Historia, 2.º Bachillerato* (Madrid: Bruño, 2000), 41; Egea et al., *Experiencia* (Bruño), 293-296.

¹⁶⁹ González Fraile, *Somos Iglesia* (Ediciones Paulinas), 125-126; López Quintela, Martín y Sorando, *Religión* (Edebé), 98-101.

¹⁷⁰ Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 152, 147, 161; Herrán et al., *Kairós* (Casals), 124, 136-137.

Algunas editoriales próximas en este punto a la *Iglesia líquida*, como Everest, parecen perder el miedo a reconocer que el «miedo al comunismo» impidió a la Iglesia una condena más clara del fascismo. Ediciones Paulinas abre una vía de entendimiento con el marxismo y recurre a la conocida dicotomía entre sus «aciertos» (descubrir las «inmensas lacras» del capitalismo) y sus debilidades: «explicación superficial» del mal (burguesía) y del bien (proletariado). Santillana no anatematiza al socialismo, que pretende «construir una sociedad más justa mediante la propiedad social de los bienes de producción». SM, después de refutar la visión marxista de la religión como opio del pueblo, afirma que el marxismo «aporta» la crítica a una manera de vivir la fe al margen de la realidad e indiferente a las injusticias. No inculca antimarxismo.¹⁷¹

La garantía de conservación del orden social es la doctrina social de la Iglesia. Los manuales neointegristas tienen como referencia la encíclica *Rerum Novarum*, que permite los sindicatos «que no atent[en] contra la vida social» (Casals). Espiritualizan el mensaje: para Verbo Divino, la doctrina social de la Iglesia tiene como primer objetivo la salvación espiritual del hombre amenazado por el materialismo. Las editoriales *aggiornate* expresan una menor agresividad hacia el marxismo y una menor tendencia a disolver los problemas sociales en cuestiones morales. Edebé señala que la Iglesia propone un «mejor reparto de bienes», la eliminación de «las grandes bolsas de pobreza». SM recoge las facetas más progresistas de las encíclicas más recientes: *Pacem in Terris* (defensa de la paz como fruto de la justicia), *Populorum Progressio* (transformar la economía del tercer mundo).¹⁷²

El miedo al desmoronamiento político: el laicismo

La encíclica *Redemptor Hominis* de Juan Pablo II denuncia, sin datos concretos, «la postura según la cual sólo el ateísmo tiene derecho de ciudadanía en la vida pública, mientras los hombres creyentes, casi por princi-

¹⁷¹ Proyecto Deba, *Religión* (Everest), 93; Manjarés y Fraile, *Fe cristiana* (Ediciones Paulinas), 37-38; E. Piédrola y J. Olóriz: *Religión*, 7.º EGB (Madrid: Santillana, 1988), 84-85; Cortés y Cortés, *Fe y sentido* (SM), 137-138.

¹⁷² Herrán *et al.*, *Kairós* (Casals), 125; Calvo, Abad y Cuadrón de Mingo, *La buena noticia* (Verbo Divino), 28-30, 97-102; G. Ruiz *et al.*, *Religión católica*, 4.º ESO (Barcelona: Edebé, 1996), 106-107; Castaño, Cortés y Cortés, *Betel* (SM), 61.

pio, son apenas tolerados» o «privados totalmente de los derechos de ciudadanía». ¹⁷³ La jerarquía católica alerta una y otra vez contra la mentalidad laicista que «impide» la manifestación de las convicciones religiosas. En la mentalidad eclesial, el laicismo siempre incluye violencia, mientras la Iglesia sólo pretende que el católico «hable y actúe en la vida pública». ¹⁷⁴ El obispo de Pamplona, Fernando Sebastián, buen representante de la *Iglesia sólida*, durante los gobiernos del socialista José Luis Rodríguez Zapatero (aprobación del matrimonio homosexual), insiste una y otra vez en que los gobernantes no pueden gobernar sin tener en cuenta la «moral natural» y la «moral histórica de nuestra sociedad»: el comunitarismo nacional-católico. ¹⁷⁵ E incluso habla de «un laicismo agresivo y militante, que causa crecientes dificultades para la vida de la Iglesia y de los católicos», que, al intentar volver al anticlericalismo de la II República, amenaza el consenso democrático que la Iglesia contribuyó a establecer. ¹⁷⁶

Los manuales también dan una explicación interesada del laicismo. Los neointegristas (Casals) hacen disquisiciones sobre el «Estado laico» respetuoso con las religiones, y el «Estado laicista», que pretende «borrar cualquier símbolo religioso de la vida pública, como si fuera algo que hay que relegar a la vida privada». No aclara cuáles son los Estados a los que se podría atribuir uno u otro adjetivo: lo esencial es justificar la presencia de la religión «en el orden social», sin marcar límites, en nombre de la hasta ahora denostada libertad religiosa. Anaya mete a los «grupos laicistas» —sin identificar— en el mismo saco que el racismo, la perversión y la violencia. ¹⁷⁷

Todas las editoriales legitiman el derecho de la Iglesia a intervenir en la vida pública. Las de la *Iglesia sólida*, más beligerantes, pretenden imponer una moral exterior, prepolítica, en la legislación del Estado. Magisterio hace elenco de las «incompatibilidades» con la fe: divorcio y aborto, soluciones materialistas (capitalismo liberal, comunismo, revolución y terrorismo). Casals recuerda que las decisiones políticas deben ajustarse a la «ley natural» anterior al Estado: derecho a la vida, libertad de educación de los

¹⁷³ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (4, abril 1979): 180-181.

¹⁷⁴ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (mayo 2006): 657, 662.

¹⁷⁵ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (octubre 2006): 1.211.

¹⁷⁶ *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (marzo 2007): 351-352.

¹⁷⁷ Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 154; Crespo, *Religión, 1.º ESO* (Anaya), 36.

padres, protección de la familia, propiedad privada,... Según el principio de subsidiariedad, «el Estado no puede suplantar los derechos de las personas y de las familias».¹⁷⁸

Casals formula este principio en términos económicos: «no debe intervenir el Estado cuando la iniciativa privada puede hacerlo». Larrauri, en términos educativos: los padres son los primeros responsables de la educación, la función del Estado «es subsidiaria o de ayuda» (crear centros, subvencionar otros), la Iglesia «participa» a través de sus centros y «ofreciendo la posibilidad de una formación en consonancia con sus ideales». Y Anaya, en términos políticos: «la sociedad necesita de la religión: de sus símbolos, valores y creencias»; los católicos deben «votar y apoyar a partidos políticos que defiendan programas de apoyo a las familias y a sus derechos».¹⁷⁹

La *Iglesia líquida* establece menos marcajes a la autonomía estatal. Ediciones Paulinas formula esa «ley natural» en abstracto: defensa de la vida, justicia distributiva, oposición al totalitarismo, libertad, paz, derechos humanos, protección de la familia, atención a los más débiles.¹⁸⁰ Todas las editoriales, en mayor o menor grado, justifican la presencia pública de la religión. Pero ninguna plantea la «traducción cooperativa» de que habla Habermas: al igual que Joseph A. Ratzinger, entienden la moral cristiana como un mínimo ético anterior al Estado, al que éste debe someterse. La Iglesia niega al Estado autonomía decisional.¹⁸¹ Como *los mercados*.

Los manuales expresan el miedo a cualquier régimen que altere esa «ley natural». Los de la *Iglesia sólida*, dan una visión catastrofista de la Revolución francesa. Casals y Verbo Divino observan la transformación de ideales nobles (libertad, igualdad, fraternidad) en guillotina, asesinato de curas,...: la revolución es el Mal, aunque comience en un sentido moderado. Los *aggiornati* (SM) diferencian consecuencias «positivas» (Declaración de Dere-

¹⁷⁸ Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 482-484; Herrán y Fernández, *Kerigma* (Casals), 100-102, 153.

¹⁷⁹ Martínez García, *Kairós* (Casals), 135; Zalbide, *El adolescente* (Larrauri), 55, 123-124; Crespo, *Religión 1.º ESO* (Anaya), 18-19, 133.

¹⁸⁰ González Fraile, *Somos Iglesia* (Ediciones Paulinas), 227, 221-222. También: G. Ruiz et al., *Religión católica, 4.º ESO* (Barcelona: Edebé, 1996), 111.

¹⁸¹ Jürgen Habermas, «¿Fundamentos prepolíticos del Estado democrático de derecho?», en *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*, Jürgen Habermas y Joseph Ratzinger (México: F.C.E., 2008), 9-33; Joseph Ratzinger, «Lo que cohesiona al mundo. Los fundamentos morales y prepolíticos del Estado liberal», en *Entre razón y religión*, 35-54.

chos) y negativas: querer eliminar «todo recuerdo del pasado, incluida la religión». Añade una vaga referencia (¿autocrítica?) a la alianza de la Iglesia con los que «se oponían a la revolución» sin explicar por qué.¹⁸²

Anaya identifica a las reformas del primer bienio izquierdista (1931-1933) de la II República española (educación laica, supresión del pago de culto y clero por el Estado,...) con «una actitud antirreligiosa y anticlerical que conduce a la quema de iglesias y conventos». Laberinto, igualmente, pone en el mismo plano la quema de conventos realizada por grupos radicales en mayo de 1931 y las disposiciones del gobierno. La *aggiornata* SM, aunque reparta culpas (Iglesia y gobierno «extremaron sus posturas»), habla de «ataque» a la Iglesia y «a la religiosidad», mezcla violencia anticlerical con las medidas gubernamentales, culpa al laicismo de la Guerra Civil y afirma que las medidas del gobierno iban destinadas a «declarar a España, y no sólo al Estado Español, como laica». El miedo así sirve para legitimar el apoyo de la Iglesia al golpe militar de Franco contra la República (1936) y ocultar sus intereses: control de las conciencias, defensa de privilegios históricos.¹⁸³

El miedo a la pérdida de influencia en la sociedad y de capacidad económica

La insistencia en la amenaza de la modernidad significa el miedo de la Iglesia a perder influencia y capacidad económica. Con matices. El primer referente de la *Iglesia líquida*, el cardenal Tarancón, en 1974 habla de «evitar en lo posible» la dependencia económica del Estado; la *Iglesia sólida*, se aferra a la donación «libre y voluntaria» de bienes que los pueblos hicieron a la Iglesia o a los acuerdos Iglesia-Estado para mantener el patrimonio artístico.¹⁸⁴

La preocupación crematística es también eje fundamental de los manuales. Verbo Divino justifica —y sublima— el origen del patrimonio eclesiásti-

¹⁸² Herrán *et al.*, *Kairós* (Casals), 114-115; Calvo, Abad y Cuadrón de Mingo, *La buena noticia* (Verbo Divino), 96-97; Cortés, Forcada y Castaño, *Religión* (SM), 94-95.

¹⁸³ Bello, *Religión 3.º ESO* (Anaya), 147; J. A. Vela, *Sociedad, cultura y Religión, 2.º Ciclo ESO* (Madrid: Laberinto, 2005), 157; Cortés, Domingo y Flores, *Sociedad, cultura* (SM), 108; Cortés, Forcada y Castaño, *Religión* (SM), 110.

¹⁸⁴ *Boletín Oficial de las Archidiócesis de Madrid-Alcalá*, 5 (1 marzo 1974): 250, y *Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela* (mayo 2007): 633-634.

co «por las obligaciones de los fieles y por las donaciones de los emperadores». Laberinto, de forma excepcional, alude a la falsedad de la *donación de Constantino*, pero no para aclarar los intereses que la movieron, sino para legitimar el resto de donaciones: «El citado documento era, como se probó en el Renacimiento, una falsificación [...]. En cualquier caso, los emperadores franceses y alemanes confirmaron e incluso ampliaron la supuesta donación». También se sublima la desamortización y la pérdida de los Estados Pontificios, que significaron la espiritualización y la «despolitización de la Iglesia» (Verbo Divino).¹⁸⁵

REFLEXIÓN FINAL

Respecto a la Iglesia integrista, en la Iglesia actual, que alude más a la esperanza y a la vida, pierden peso la necesidad de aplacar la ira de Dios (Dios ya no domina la naturaleza) y los miedos escatológicos (Juicio Final, Infierno,...). El ecumenismo, con todas sus contradicciones, reduce la dosis de miedo al *otro*; la *Iglesia líquida*, con todos los matices que se quiera, parece haber perdido el miedo al diálogo con la modernidad, que la entiende más como reto que como peligro. Pero el miedo, ya desposeído de cualquier matiz sensitivo, sigue presente, sobre todo en los manuales de la *Iglesia sólida*: miedo a la teología de la liberación, a la penetración del marxismo en la Iglesia, al desmoronamiento y secularización de la cultura, a la pérdida de influencia en la sociedad, a la pérdida de protección por parte del Estado. Los autores de manuales expresan los mismos miedos que la jerarquía en los boletines y revistas eclesiales: su metadiscurso es nulo.

Según José V. Casanova, el *aggiornamento* transforma la Iglesia «de una institución estatalmente orientada a otra orientada a la sociedad», para lo que predica la dignidad de la persona, la naturaleza sacramental del trabajo [...] frente al materialismo, el individualismo y la anomia moderna.¹⁸⁶ En todo caso, no parece tan obvio que la Iglesia haya perdido la orientación estatal que tuvo en el integrismo: al menos a través de los manuales de Religión, sigue demandando que el Estado garantice su presencia en la sociedad. Las editoriales *aggiornate* y neointegristas lo demandan de dis-

¹⁸⁵ Calvo, Abad y Cuadrón de Mingo, *La buena noticia* (Verbo Divino), 58, 96-97; Vela León, *Sociedad, Cultura* (Laberinto), 52-53. También: Lobo, *Por qué soy* (Magisterio), 409.

¹⁸⁶ Casanova, *Genealogías de la secularización*, 204-205, 258.

tinta manera. Entre las primeras, Santillana, al abordar el tema de las relaciones Iglesia-Estado español en la actualidad, habla del «respeto mutuo», de «colaboración», de «acciones conjuntas de tipo social y cultural» entre ambos, como si, superado el conflicto histórico confesionalidad-laicismo, se hubiera alcanzado el equilibrio ansiado: esta visión tan plana tiene la virtud de ocultar los sustantivos privilegios de la Iglesia española actual (subvención estatal de centros privados —mayoritariamente católicos—, profesores de Religión en los centros públicos pagados por el Estado, exención de impuestos sobre bienes inmuebles,...). Manuales más cercanos al neointegrismo como el de Laberinto afirman que la Constitución de 1978, actualmente en vigor, reconoce «la importancia social del catolicismo frente a otras religiones» y el «fundamento constitucional» de que «la Iglesia reciba un tratamiento por parte del Estado distinto al que reciben otras religiones», lo que determina la «obligación del Estado a garantizar» el derecho de los padres a «elegir educación religiosa y moral de sus hijos», la «dotación presupuestaria»: es la visión maximalista de los derechos que otorga la Constitución a la Iglesia (en realidad, más que la Constitución, los Acuerdos de 1979 entre España y la Santa Sede), amparados en una especie de nacionalcatolicismo sociológico. Larrauri, al abordar el mismo punto, recuerda a los alumnos que, aun respetando la autonomía del Estado, la Iglesia, que salvaguarda el carácter trascendente de la persona, «se sitúa en un plano superior al meramente material y temporal», que es el que corresponde al Estado.¹⁸⁷

La Iglesia, para mantener esa influencia, debe recurrir al olvido, la ocultación o a la distorsión de la realidad. Tiene que ocultar que, para ejercer el control social, ha utilizado el miedo. Rechaza la imagen ridícula del demonio, como si esa imagen no la hubiera creado nadie. Oculta que la Iglesia ha utilizado el arte para inculcar miedo: sistemáticamente los manuales de Religión afirman que las artes plásticas del Románico servían «para enseñar al pueblo, en su mayoría analfabeto».¹⁸⁸ Oculta que el miedo al judío, que está detrás de pogromos y expulsiones, es una creación cristiana. Ofrece una imagen violenta de la secularización y el laicismo, para justificar su presencia en una sociedad que se dirige a la catástrofe sin Dios. Su miedo a la inmanencia, al protagonismo histórico del ser humano, se explica porque

¹⁸⁷ Puértolas *et al.*, *Jerusalén* (Santillana), 103; Vela, *Sociedad, Cultura* (Laberinto), 161-162; Zalbide, *El adolescente* (Larrauri), 123-124.

¹⁸⁸ Aldazábal, Mascaró y Montull, *Religión* (Edebé), 92.

sólo la trascendencia, domine en ella la imagen de un Dios temible —integrismo— o amoroso —*aggiornamento*—, permite el protagonismo social y político de esa institución.

La Conferencia Episcopal Española, controlada a la altura del año 2006 por los sectores neointegristas, niega que la vida cristiana sea imposible en una sociedad democrática, al contrario de lo que afirman algunos sectores laicistas: «La historia demuestra que la democracia moderna nació en el ámbito de la cultura cristiana, en la que se han gestado el concepto de la persona como realidad trascendente y libre, la distinción entre la Iglesia y el Estado, con su autonomía recíproca, y la conciencia de los derechos humanos».¹⁸⁹ Afirmaciones como ésta, que no tiene en cuenta lo que es un consenso entre muchos historiadores (la Iglesia ha sido baluarte principal contra la modernidad), nos hacen entender que uno de los sentimientos fundamentales que transmite la Iglesia es el miedo a la trabajosa búsqueda de la verdad. Se ha erosionado considerablemente el miedo a la coerción (al «*coge intrare*», «oblígales a entrar», agustiniano), pero no al olvido de la Verdad revelada (y de su portavoz). Ya lo dijo Agustín de Hipona: «*Nisi credideritis, non intelligetis*», «Si no creéis, no comprenderéis». ■

¹⁸⁹ Boletín Oficial de las Diócesis de Pamplona y Tudela (enero 2007): 63.

Nota sobre el autor

EMILIO CASTILLEJO CAMBRA autor es profesor de Historia en el IES Pedro de Ursúa de Pamplona y profesor-tutor del Centro Asociado de la UNED de Pamplona. Es Doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Su labor investigadora se ha centrado en el análisis de los contenidos ideológicos de los manuales escolares tanto del pasado como de la actualidad. Entre otras publicaciones, destacan los libros *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo, 1936-1975* (Madrid: UNED, 2008) y *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012).

«HAPPY HOME» AND «HAPPY LAND»: INFORMAL EMOTIONAL EDUCATION IN BRITISH BANDS OF HOPE, 1880-1914[§]

«Hogar feliz» y «Tierra feliz». Educación informal en las Bandas de Esperanza británicas, 1880-1914

Stephanie Olsen*

Fecha de recepción: 10/03/2015 • Fecha de aceptación: 19/04/2015

Abstract. The Band of Hope was an influential multi-denominational, mainly working-class national temperance movement in Britain, which at its peak, around 1914, attracted over three million boys and girls. This article examines the strategies of emotional conditioning that were a part of the Band of Hope's mode of informal education, through an analysis of its stories, songs and organized meetings. The specific focus targets the part played by education (outside of school) in the cultural formation of (manly) men from boys, and the extent to which there was a consensus on the meaning of being «manly», and on emotional appropriateness, both inwardly (inspiring action or abstinence) and outwardly (influencing conduct or demonstrating restraint). The Band of Hope's style of informal education instructed children in «proper» emotional responses and in appropriate behaviour at home, within their families, in school and at work. This instruction was essentially a lesson in citizenship, part of a broad program of political socialization. It emphasized male moral duties, in the home and in the wider world, over and above imperial adventure. Importantly, it also emphasised hope. This article therefore argues that moral education was viewed essentially as an emotional upbringing or maturation, through which children were encouraged to discover true fulfilment, happiness and pride in doing their duty toward their families, communities and the nation.

[§] This article is adapted from Stephanie Olsen, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen* (London: Bloomsbury, 2014) and is a revised version of «Informal Education: Emotional Conditioning and Enculturation in British Bands of Hope, 1880-1914», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 12: Emotionen in der Bildungsgeschichte (2012): 110-125. Thanks to Verlag Julius Klinkhardt. It was funded by the Social Science and Humanities Research Council of Canada and the Max Planck Society.

* Centre for the History of Emotions. Max Planck Institute for Human Development. Lentzeallee, 94. 14195 Berlin. Germany. olsen@mpib-berlin.mpg.de

Keywords: Britain. Informal education. Emotional conditioning. Band of Hope. Youth.

Resumen. *Las Bandas de Esperanza fue un movimiento nacional británico de templanza, influyente y multi-confesional, fundamentalmente de la clase obrera. En su punto más alto, alrededor de 1914, llegó a atraer a más de tres millones de niños y niñas. Este artículo examina hasta qué punto las estrategias de condicionamiento emocional formaron parte de la modalidad de educación informal de las Bandas de Esperanza, a través del análisis de sus historias, canciones y reuniones organizadas. El punto de mira específico es el papel desempeñado por la educación (fuera del colegio) en la formación cultural de niños a hombres (varoniles), explorando si hubo consenso sobre el significado de «varonil», y sobre la apropiación emocional, hacia dentro (como acción inspiradora o abstinencia) y hacia fuera (como conducta influyente o contención demostrativa). El estilo de educación informal de las Bandas de Esperanza instruía a los niños y las niñas en respuestas emocionales «correctas» y en un comportamiento apropiado en el hogar, con sus familias, en la escuela y en el trabajo. Esta instrucción era esencialmente una lección de ciudadanía, parte del amplio programa de socialización política. Enfatizaba los deberes morales masculinos, en el hogar y en el mundo, por encima de la aventura imperial. Naturalmente, también enfatizaba la esperanza. El artículo por tanto indaga sobre si la educación moral era percibida esencialmente como crianza y maduración emocional, a través de la cual la infancia fue animada a descubrir la verdadera satisfacción, la felicidad y el orgullo de cumplir con sus responsabilidades hacia sus familias, comunidades y nación.*

Palabras clave: *Inglaterra. Educación informal. Condicionamiento emocional. Bandas de Esperanza. Juventud.*

We'll ask our fathers, too, to come and join our happy band;
True temperance makes a happy home, and makes a happy land.¹

Happiness is perhaps not the first emotion readily associable with a Victorian juvenile total abstinence society, yet this is exactly what the widespread British Band of Hope movement wanted children and their parents to feel. Happiness and joy were stressed, both while participating in weekly meetings, and, more importantly, in their wider lives and their futures. The focus on the future, and especially on hope, was most important, since a temperate present was considered to be essential for happy future families. As this article will show «happy homes» were prescribed for a «happy land»: the British home was seen as the central unit in constructing

¹ R. Tayler, *Hope of the Race* (London: Hope Press, 1946), 44.

a sound nation, with *good* citizens. These lessons of national importance were taught through a medium of education that was well organized and widespread, yet voluntary and informal. In a broad sense, this was an urgent task of political socialization, as it was believed that moral family men would be good citizens who could act as sound influences on public opinion and policy.

This article will examine the strategies of emotional conditioning that were a part of the Band of Hope's mode of informal education, through an analysis of its stories, songs and organized meetings. The specific focus targets the part played by education (outside of school) in the cultural formation of (manly) men from boys, and the extent to which there was a consensus on the meaning of being *manly*, and on emotional appropriateness, both inwardly (inspiring action or abstinence) and outwardly (influencing conduct or demonstrating restraint). It has been widely understood that manly ideals were generated from within the elite, but it is worth pursuing the question of whether manly ideals also flowed from the bottom up. The Band of Hope's style of informal education instructed children in *proper* emotional responses and in appropriate behaviour at home, within their families, in school and at work. It especially emphasized male moral duties, in the home and as future citizens of nation and empire. Thus, moral education was fundamentally tied to a cultivation and restraint of the emotions, teaching children how to *feel* what was *good* and *bad*, to judge false from real emotional fulfilment in thoughts and actions, and to link these emotions with adherence to Christian religiosity. The temporal focus of this education was two-pronged: immediate fears of vice and joy in restraint, and in delayed gratification for future *real* happiness. If it failed, the result was ostensibly immediate joy in vice and fears of a *degenerate* future. This article therefore probes how moral education was viewed essentially as an emotional education, through which children were encouraged to discover true fulfilment, happiness and pride in doing their duty toward their families, communities and the nation.

INFORMAL EDUCATION

The history of education does not belong only to formal settings such as schools. There is, in addition, a history of children being taught informally, through the work of organizations and youth groups, through reading

material designed for the purpose, and through the everyday interactions of children with each other and with their parents and other authority figures. These informal influences are at least as important as formal channels of education for our understanding of the history of education, but have been significantly underdeveloped in the historiography. Many nineteenth-century educators and moralists believed that informal education had a far greater reach, and was far more efficient and effective, than formal education. In modern Europe, it at least served to fill important gaps where schooling was found to be lacking, particularly in emotional and moral education.²

Roland Barthes famously noted that educational practices can be classified and compartmentalized into three broad categories: *teaching*, *apprenticeship* and *mothering*. To Barthes, these were distinct forms of knowledge transmission. Informal education, however, encompasses all three of these practices: knowledge is transmitted «by oral and written discourse» (like *teaching*), it can be introduced through *praxis* (like the *apprenticeship*) and, equally, it can be taught through nurturing (like *mothering*, and I would also add *fathering*).³ Informal education can in fact take many forms.⁴ At its broadest, it could be defined as anything that serves to educate outside of a formal school setting. This could be through a vast and systematic network administered by large religious or social authorities, or it could be as minute as a gesture or a look to tell a child that his/her behaviour does not conform

² For innovative ways to link the history of childhood and youth, the history of education and the history of emotions, see Stephanie Olsen (ed.), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives* (London: Palgrave Macmillan, 2015).

³ Roland Barthes, *The Rustle of Language* (New York: Hill & Wang, 1986), 336-337.

⁴ The term *informal education* has as yet not been deployed to describe these varied forms. A rare counter example is Yuval Dror, «Zionist Cultural Transfer through Ties between Schools and Informal Education Frameworks in the British Mandate Period (1918-1948)», *History of Education Review*, 26 (1997): 56-71. Of course, there has been extensive work on voluntary education, which was gradually incorporated or excluded by the rise of State education in Britain. See the seminal work on the topic: Brian Simon, *The Two Nations & the Educational Structure, 1780-1870* (London: Lawrence & Wishart, 1960). Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society: Studies in the History of Education* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976); David Wardle, *The Rise of the Schooled Society: The History of Formal Schooling in England* (London: Routledge, 1974); Philip McCann (ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century* (London: Methuen, 1977); Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education* (Abingdon: Routledge, 2011); P. Gordon and R. Szreter (eds.), *History of Education: The Making of a Discipline* (London: Woburn, 1989); Stephen Heathorn, *For Home, Country, and Race: Constructing Gender, Class, and Englishness in the Elementary School, 1880-1914* (Toronto: University of Toronto Press, 2000); Laurence Brockliss and Nicola Sheldon (eds.), *Mass Education and the Limits of State Building, c. 1870-1930* (New York: Palgrave Macmillan, 2012); Susannah Wright, «Teachers, Family and Community in the Urban Elementary School: Evidence from English School Log Books c.1880-1918», *History of Education*, 41 (2), (2012): 155-73.

to the norm. Education in informal contexts lacks a framework of rigorous disciplinary codes and punitive consequences, unlike formal education. All educational systems are expressions of power, the most overt expression of which is the State's enforcement of mandatory schooling (compulsory education in England was introduced in 1880). Informal education also expressed power relations, but in more subtle forms. Children were ushered into youth groups by their parents and peers, but also often found informal educational avenues themselves. The power of informal education in this regard was to serve to fill the gaps left by the formal educational curriculum, providing the lessons (religious or alternative) that the formal system would not provide, while appealing to wholesome pleasures and *positive* emotions like joy. This article probes further in asking «what is informal education?», suggesting an holistic approach to childhood experience for historians of education. It does so by incorporating an analysis of children's literature (especially children's magazines and periodicals) and of extra-curricular institutions and practices established respectively to take care of children's welfare, political socialization, morality, religious adherence and spirituality, and bodily health and fitness. Specifically, the article connects informal education to enculturation and the acquisition of the *correct* emotional toolbox. It argues, through a case study of British Bands of Hope, that if historians of education wish to understand where values come from, how children were emotionally and morally educated, they need to shift their critical gaze to include informal channels of learning.

THE FOUNDATION OF THE BAND OF HOPE AND ITS MISSION

The Band of Hope was an influential multi-denominational, mainly working-class national temperance movement in Britain, which at its peak, around 1914, attracted over three-million boys and girls.⁵ Bands

⁵ United Kingdom Band of Hope Union, *Annual Reports*, 1914, West Yorkshire Archive Service (WYAS), Leeds, Stephanie Olsen, *Juvenile Nation*, 31. There is still remarkably little scholarly work on the Band of Hope. Important exceptions are: Annemarie McAllister, «Picturing the Demon Drink: How Children were Shown Temperance Principles in the Band of Hope», *Visual Resources*, 28 (4), (2012): 309-323; Lilian Lewis Shiman, «The Band of Hope Movement: Respectable Recreation for Working-class Children», *Victorian Studies*, 17 (1), (1973): 49-74; Brian Harrison, *Drink and the Victorians: the Temperance Question in England, 1815-1872* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971), 192-194, and Virginia Berridge, *Demons: Our Changing Attitudes to Alcohol, Tobacco, and Drugs* (Oxford: Oxford University Press, 2013), 42-43; Lilian Lewis Shiman, *Crusade against Drink in Victorian England* (London: MacMillan, 1988), 134-155. Thanks go to G.W. Olsen who shared his unpublished manuscript on the Church of England Temperance Society and its juvenile branch.

organized regular meetings with music, slides, recitations, competitions and addresses on the importance of total abstinence. They were typically organized midweek in church or chapel halls so as not to conflict with the Sunday Schools held in the same venues, as children were often encouraged to attend both meetings. The first Band of Hope was founded in Leeds in 1847, with the goal of instructing children about alcohol, the consequences of its consumption, and the importance of teetotalism (though as we shall see, the moral and emotional goals of the bands were actually much broader). According to the Band of Hope's own creation story, the founders, Mrs. Ann Jane Carlile and Rev. Jabez Tunnicliff, each has a conversion experience after witnessing the devastating effects of alcohol on children and the negative example of drunken parents and educators. Tunnicliff, a young Baptist minister, visited a former Sunday School teacher who was on his death bed due to drunkenness. He asked the minister to «warn young people about the danger of the first glass».⁶ Though there was widespread concern in the middle and upper classes of the period about working-class moral and physical degeneracy, it would be too simplistic to say that the Band of Hope was a reform movement of the working classes from above. Rather it was driven by working-class people who recognized that moral and physical reform needed to take place within their own communities and starting at a young age. There were also less successful attempts to enrol middle—and upper— class children.

By 1855, so many bands had been organized locally throughout the country that a London Union was formed and by 1864, this was expanded to become the United Kingdom Band of Hope Union. Important regional unions were also formed, such as the Lancashire and Cheshire and the Yorkshire Band of Hope Unions. The increased support for temperance (and sometimes teetotalism) by churches and chapels of all denominations, from evangelical to Anglo-Catholic from the Church of England (both low and high church), to various nonconformist denominations, to the Salvation Army (Bands of Love) and to the Juvenile Temperance Organisation of Roman Catholic groups, gave children's temperance organizations a great impetus to expand, particularly starting in the 1880s. The Band of Hope movement in particular expanded quickly, partly because many young members who had joined and had taken the pledge remained in the movement as senior

⁶ Tayler, *Hope of the Race*, 22-23.

members and later as leaders in local bands. It is important to stress that the impetus for the establishment and continuation of bands came from the grass-roots organizing committees in local communities, churches and chapels, and not from the imposition of a national administrative body.

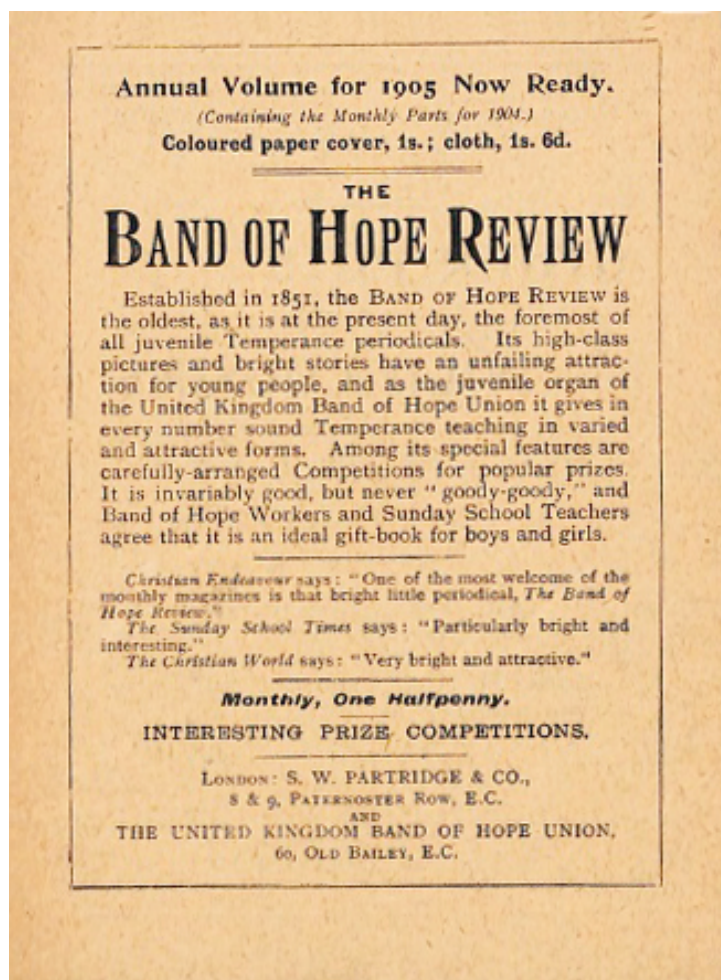


Figure 1. Advertisement for the *Band of Hope Review*, 1905.

Though bands were organized locally by individual churches and chapels, they were linked to various levels of city, county, regional and national Band of Hope unions, which assisted in providing organization and resources that

would have been impossible for local bands alone. Speakers and lecturers often covered great areas, addressing hundreds of children in Band of Hope meetings and in schools.⁷ Even more importantly, regional and national unions provided educational material to local bands: magic lantern slides and equipment, numerous song and recitation books, manuals for Band of Hope conductors, and above all, regular issues of periodicals, which were the mainstay of the movement. The best in terms of quality and content and the most widely distributed were the *Band of Hope Review* (1851-c.1936), connected with the United Kingdom Band of Hope Union, and *Onward* (1865-c.1964), published in Manchester by the Lancashire and Cheshire Band of Hope Union. In addition to these sources, this article is also informed by various pedagogical pamphlets and guidebooks for Band of Hope teachers and other workers and focuses on Church of England and nonconformist efforts.

TEACHING THE CHILD TO SAY «NO»

Influenced at least partly by Rousseauian ideas, childhood in the nineteenth century was increasingly set aside as a special, sacred time: it was to be ostensibly free from adult responsibilities and temptations. The reality in the period 1880-1914 in Britain, however, was that many children of all classes faced adult pressures before their time. The dangers of alcohol, for example, were targeted by reformers and publishers in innovative ways. Gambling, questionable morality and lack of religiosity were often linked to drinking. These pressures were especially difficult for boys, many of whom believed it was manly to drink. Smoking (cigarettes became popular in Britain in the 1880s) was also widely believed to be unacceptable for boys and young men before the age of twenty-one. This new and growing concern for male adolescents, who were in a phase between boyhood and adulthood, was indicative of an increasing fear that many men were not fit for a modern Britain, with their manliness and their morality in question. *Perceptions* of declining rates of religious adherence and *fears* that many

⁷ The United Kingdom Band of Hope Union School scheme was proud to report on the «unsectarian» nature of lectures in day schools of every sort, having visited 3,784 schools in one year, including in «every class, whether Council, Voluntary, Industrial, District or Workhouse Schools, Evening Continuation Schools, High Schools, together with Orphan Asylums, Deaf and Dumb, and Blind Schools», with even the «throwing open of doors of Roman Catholic and Jewish Schools to the lecturers». See United Kingdom Band of Hope Union, *Report of School Scheme, 1907-1908*, 3-5, WYL1476 (WYAS).

men were shirking their familial responsibilities for the homosocial environments of the Empire and the club⁸ drove organizations to promote the informal education of the next generation of young men through their own papers and youth groups, in the hopes that they would shape better husbands, fathers and citizens.⁹ Of course, temperate and *good* wives and mothers were also required, based on a typically gendered understanding of women's roles in the home and their special vocation as moral guardians and teachers of children, through their superior emotional cultivation. Girls were certainly a focus of the Band of Hope and in some bands they formed the majority; it was also more shocking for females to be intemperate and to stray from the feminine ideal. As one Band of Hope worker put it, «a godless woman is a greater anomaly, a sadder failure even, than a godless man».¹⁰ Yet, boys, as future men, citizens, and voters were the primary focus of the movement.¹¹ Boys were perceived as less sheltered than girls and thus more open to temptations. The Band of Hope had to combat the widespread idea that being rough and intemperate was manly. For example, one story declares that the boy «who wins» is not the one who is governed by his bad habits, but rather the one who is governed by God and whose «inclinations are in the direction of home».¹² The movement's image of masculinity contrasted to a far greater extent with popular, conventional ideas than did its understanding of femininity. For both sexes, however, this informal education was an appeal to the emotions—to be able to learn to feel what behaviours were moral, to be able to delay immediate happiness for greater future happiness. Bands of Hope also attempted to trigger negative emotions (like guilt and shame) in order to deter youth from making wrong decisions.

⁸ John Tosh, *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England* (New Haven: Yale University Press, 1999), 170-194, argues that there was a widespread «flight from domesticity» of men in this era, although he has since nuanced his argument.

⁹ See John Tosh, *Manliness and Masculinities in Nineteenth-century Britain: Essays on Gender, Family, and Empire* (Harlow and New York: Pearson Longman, 2005); Kelly Boyd, *Manliness and the Boys' Story Paper in Britain: A Cultural History, 1855-1940* (New York: Palgrave Macmillan, 2003).

¹⁰ Fannie Forsaith, *Women's Share in Juvenile Temperance Work* (London: United Kingdom Band of Hope Union, 1894), 7.

¹¹ The male franchise was greatly expanding in this period; women would have to wait until 1918 and 1928 to vote in Parliamentary elections.

¹² United Kingdom Band of Hope Union, «Who Wins?», *Band of Hope Review*, (1881): 47.

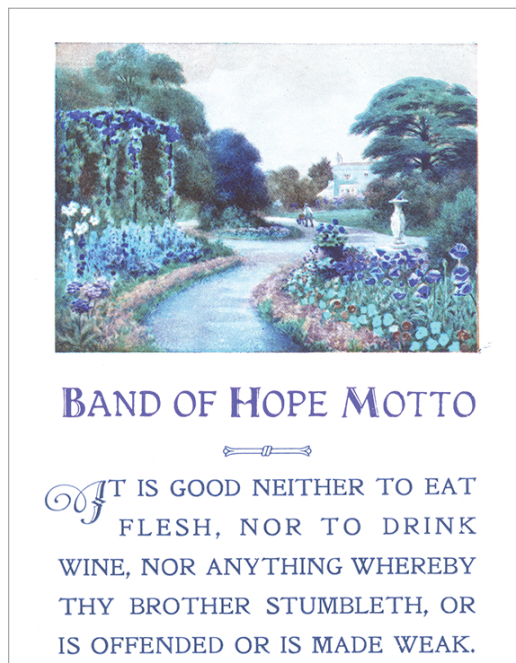


Figure 2. *Band of Hope Motto Card*. Courtesy of the Livesey Collection, University of Central Lancashire.

Though the Band of Hope's main purpose was promoting abstinence from alcohol to children, it also had much broader moral and emotional aims. It discouraged smoking, gambling and other vices. The manual for Band of Hope workers instructed: «If you teach a child to say “No” when offered intoxicants, you are doing more than making him a total abstainer; you are teaching him to resist other evils; you are teaching a way of life».¹³ This «way of life» was not just made up of negative exhortations; it promoted a positive moral and emotional model for youth, founded on «purity, honesty, uprightness, manliness, sincerity, conscience».¹⁴ Every member had to sign a pledge promising to stay away from liquor (and often also from smoking and other «bad habits») and bands maintained a badge reward system.¹⁵

¹³ United Kingdom Band of Hope Union, *The Band of Hope Blue Book: A Manual of Instruction and Training* (London: UK Band of Hope Union, 1942), 10.

¹⁴ Speakers' Self-Help, *Outlines of Blackboard and Other Addresses for Band of Hope Meetings* (London: Church of England Temperance Society, n.d.), 21.

¹⁵ This technique was later taken up by other youth groups, including the Boy Scouts.

The badges rewarded faithful members, and bars and long service medals marked a young member's years of commitment to the movement (Figure 3). The pledge cards were personalized and often beautifully decorated to adorn the wall of a child's house (Figure 4).



Figure 3. Advertisement for UK Band of Hope Union Medals and Badges, at the back of *The Band of Hope Manual* (London: UK Band of Hope Union, 1894).

Both boys and girls were encouraged to «not be quick in judging others; be unassuming and charitable in thought and in deed to all who differ from you, but nevertheless hold firmly to your own pledge».¹⁶ Though there was a pervasive Christian tone to which many in the movement sincerely subscribed (see Figure 2), its weekly meetings were designed to be entertaining as well as morally and emotionally instructional. They featured recitations, songs and magic lantern shows which encouraged shared feelings among its young members. Songs were especially stressed, as they created a feeling of unity and emotional togetherness. As the Band of Hope's chronicler wrote, «When there is joy in the heart, it is usually expressed in a song».¹⁷ Magic lantern shows were also valued as an exciting novelty for the young, and a good instructive tool for leaders. Pictorial teaching was a specialty of the Band of Hope.¹⁸ In addition, «model making and exhibiting, physical training, Brains trusts and Spelling Bees are a few of the methods employed by enterprising teachers who realize the value of variety and plan their evenings accordingly».¹⁹ The bands also offered children and young people summer trips to the seaside, teas with sweets and other incentives to be faithful to the movement. In its early days, the Band of Hope allowed young members to «express themselves audibly and often volubly», which seemed «scandalous to professional teachers of the day».²⁰ These educational innovations attracted children to the groups, and served as a model for new didactic methods, both for other youth groups and for the formal education system.

The Band of Hope movement had a far greater impact than even its membership numbers indicate. By 1946, over twenty million children had heard the scientific total abstinence lectures of Band of Hope representatives.²¹ These were usually men (although many women worked in the movement, very few were lecturers) who were professionally trained in science or medicine. Their lectures were focused on the effects of alcohol from a scientific point of view, leaving aside the moral and spiritual components so often explored in the movement's periodicals. School

¹⁶ James Edmunds, «A Talk to the Young», *Church of England Temperance Chronicle* (1882): 88.

¹⁷ Tayler, *Hope of the Race*, 45.

¹⁸ Tayler, *Hope of the Race*, 41.

¹⁹ Tayler, *Hope of the Race*, 42.

²⁰ Tayler, *Hope of the Race*, 38.

²¹ Tayler, *Hope of the Race*, 50.

lectures were deemed less effective than Band of Hope attendance, as the latter focused on appealing to the heart as well as to the mind.

All are agreed that one cannot accomplish in one scientific lecture what can be achieved by systematic teaching in a Band of Hope, in which instruction is given by devoted Christian men and men who are able to deal with the moral and spiritual sides of the question and to direct their personality upon winning the friendship and confidence of their charges. A lasting loyalty is engendered in the heart of the child, and this is strengthened by the signing of the pledge.²²



Figure 4. Band of Hope Pledge Card, 1889. ‘Train up a child in the way he should go’. Courtesy of the Livesey Collection, University of Central Lancashire.

Temperance teaching for children throughout the nineteenth century became increasingly based on scientific, rather than on moral, precepts. But even the scientific teaching of temperance concerned a cultivation of the emotions, an appeal to the «heart of the child». «Love» for temperance in all things and the «dangers» and «evil» of intemperance were still stressed. To paraphrase William Axon in a paper he read at the Manchester Teachers’ Guild in 1891, learning was deemed empty if it did not guide the heart. Temperance education was introduced into the curriculum of day schools to help «the men and women of the future to brighter lives and happier homes than some of those in which they have been reared».²³

²² Tayler, *Hope of the Race*, 50.

²³ William E.A. Axon, *Temperance Teaching in Education* (Manchester, 1892), 8.

According to Charles Wakely, the General Secretary of the United Kingdom Band of Hope Union, the age of membership differed in various societies, but in most Bands of Hope the members were received at seven years of age, and at fourteen were drafted into a senior society, where the proceedings were adapted to their «increased intelligence and altered habits of thought».²⁴ Membership was conditional upon giving a written promise of abstinence, and upon compliance with the rules that governed each society. The declaration in general use was the following: «I promise to abstain from the use of all intoxicating drinks as beverages». The pledge was central to the Band of Hope, since, according to Wakely, it made «the signatory feel that he is one of many who have banded together in a crusade. When later in life he tries to keep his promises and overcomes temptation, he is strengthened in his moral and spiritual character».²⁵ It was argued that children thus strengthened would be less likely to succumb to other vices like smoking or gambling, and more likely to become *manly* men. The emotional bonding with other children and with leaders, most of whom were pledge takers as children, was vital. United feeling and combined will encouraged pride and happiness when individuals adhered to the moral precepts of the movement and amplified negative feelings when a child strayed from the ideal. This was probably accomplished through personal interaction within the group and the community, but was certainly strengthened rhetorically in the movement's publications and recitations for its members. In addition to negative emotions linked to individual conscience, many stories, songs and recitations also attempted to trigger embarrassment, pity and fortitude in children whose parents (especially their fathers) strayed from the moral ideal.

TEACHING MANLINESS AND CHRISTIAN DOMESTICITY

In addition to its weekly meetings and school lessons, the Band of Hope produced many regional and national publications for children and youth on a weekly and monthly basis. The Band of Hope's various publications contained emotionally evocative fictional and non-fictional stories and printed the recitations, songs and stories to be used in the weekly meetings, or to be read independently by young people who could not attend meetings. The major publications of the movement, the *Band of Hope Review* and

²⁴ Charles Wakely, *Bands of Hope and Sunday School* (London 1894), 4.

²⁵ Tayler, *Hope of the Race*, 40.

Onward, and many smaller papers, were directed mainly at the working classes, who were also most likely to attend Band of Hope meetings. Many stories showed boys that they had a choice: they could be real men, or they could let their poverty overwhelm them and lead them into lives of vice. Manliness could be manifested outwardly: «in an upright bearing in business engagements, in public duties»; and inwardly and emotionally: «in the private delights of friendship and love». For boys of all classes, manliness was seen as encouraging «growth of inner life, of intellect, of character».²⁶ This manliness, and its emotional expression, was fundamentally tied to Christian faith.

According to one leader, the Band of Hope provided

a semi-religious platform upon which our scholars may meet and mingle on week evenings without fear of contamination, and in large centres of industry, especially, this feature has been found of great value as a Sunday School auxiliary. It inculcates early habits of restraint, and supplements the lessons of true religion and holiness with those of *kindness* and *forbearance* to one another.²⁷

«Kindness and forethought» were also the characteristics that described Band of Hope teachers.²⁸ Training the emotions, especially those associated with Christian faith, was part and parcel in this period with character building. Temperance applied to character as well as to teetotalism, however, and through its group meetings and its publications the organization encouraged children to adhere to strict moral precepts and Christian values and to cultivate good character, often encapsulated by the term *manliness*. Strategies of emotional conditioning were an important part of this informal education (through stories, songs and organized meetings) in a bid to persuade children to remain temperate and responsible, often in contrast to their drunken, dissolute parents. Fathers in particular were singled out as bad examples, both in their conduct and for their lack of emotional control.

Band of Hope journal readers were encouraged to think that fathers' influence on their sons was great. They could be a positive example that their progeny could imitate, both as children and later as men. This example

²⁶ J. Rogers Rees, «Men and Manliness», *Leisure Hour*, (1890): 111.

²⁷ William Doak, «The Band of Hope Movement in its Relation to Sunday School Work», *Church of England Temperance Chronicle*, (1883): 618-619. Emphasis is mine.

²⁸ James Edmunds, «A Talk to the Young», *Church of England Temperance Chronicle*, (1882): 88.

extended into all facets of life, both in the home and in the wider world. It could also be very specific. To the question, «How long must I keep my [total abstinence] pledge», a little boy answers «I think I shall never break my pledge; I mean to keep it as long as my father, and he says he shall keep it as long as he lives». The little boy sensibly asks, «What's the use keeping it just while we are children, and then go and drink when we get to be men?». ²⁹ *Good* emotions, the kind that the Band of Hope wanted to cultivate, were best found in the home. In fact, it was the home that was the real focus of much of this informal education, as it was seen as the locus of proper emotional training, within the family unit headed by the father. Yet the home was used as a positive and a negative example, with the *good* and *bad* emotions associated with virtue or vice starkly highlighted. These two stanzas, from a typical Band of Hope poem to be recited in meetings, make the connection between moral rectitude, good character and associated emotions in the home clear.

Our home is bright and happy now,
 Contended mother reigns;
 The frown, once seen on father's brow,
 No longer there remains;
 In peacefulness the days go by,
 No care nor want are known;
 Gone are the silent tear and sigh,
 The heart-pain and the groan.
 How different are these happy days
 To those a year ago!
 Then father followed drunken ways,
 And we were filled with woe!
 The rooms were comfortless and bare,
 The things we had were mean;
 No carpets, pictures, books, or chair,
 As we have now, were seen.³⁰

Not only does temperance determine physical comfort in the home, but it also brings emotional fulfilment. Here again, happiness and its lack are stressed as well as feelings from the heart. In an annual competition, older

²⁹ J. Tunnickliff, *The Band of Hope Annual* (London, 1865): 24.

³⁰ S. Knowles, *Every Band of Hope Boy's Reciter: Containing Original Recitations, Dialogues, & C.* (Manchester, c. 1901), 73.

children within the movement were examined on the consequences to the home and the family if the father or mother was intemperate. The model answers stated that it brings «unhappiness into the homes of England» and that it destroys «love in the home».³¹ Thus, in a very direct way, *good* feelings were associated with restraint and bad feelings with succumbing to temptation. This was perhaps a difficult sell for children who might associate acting on passing urges with immediate *good* feelings, but within the religious idiom of the love of God and true emotional reward in Heaven, this schema becomes clear.

The earthly home, in fact, was seen as a proxy for the heavenly home. One Band of Hope outline address entreated children to «let our home be as sweet as it can and as much like heaven» and drew an analogy between building up the comforts of the home with the emotional construction required to keep the temperance pledge. In fact, the pledge «builds a character house», which prepares the child emotionally for his/her life and interactions with others. According to the address, in a «perfect home» consisting of «loving parents» and «obedient children», [...] «there should be love and joy and kindness and sympathy in the hearts of all».

The type of emotional and moral education promoted was probably best taught at home, yet a positive example, especially from fathers, was far from universal. In the *Band of Hope Chronicle*, the paper for its workers, the «The Influence of Example» was made clear.³² «Dissipated» fathers would raise dissipated sons, even if the fathers thought that they were hiding their bad habits from their children. Profane language, drinking and spending too much time away from home, in homosocial environments, are the targets here. A certain Dr. Talmage described what he thought to be a typical scene across the country. The morally laudable image of family «seated at the tea-table» is shattered when «the father shoves back his chair, says he has an engagement, lights a cigar —goes out, comes back after midnight». The author then rhetorically questions whether any man would want «to stultify himself» by justifying this as right, or honourable. He then describes the son's role in this lethal chain, whereby the moral laxity of the father is passed on to the subsequent generation. «Time will pass on», he says,

³¹ C.F. Tonks, «My Duty, to God, to my country, to my home, to myself», *Church of England Temperance Society Annual Examination and Inter-Diocesan Competition* (Westminster, 1914): 8.

³² Dr. Talmage, «The Influence of Example», *Band of Hope Chronicle*, Dec. (1885): 194.

and the son will be sixteen or seventeen years of age, and you will be at the tea-table, and he will shove back his chair, and have an engagement, and he will light his cigar, and he will go out to the club-house, and you will hear nothing of him until you hear the night key in the door after midnight.

However, this is not merely a repetitive chain, but one of degeneration. The son's «physical constitution is not quite so strong» as the father's. The forecast is for the son to catch up with the father «on the road to death», despite the father's head start.³³ Physical degeneration was crucially linked to moral degeneration, the son imitating the father's bad habits, following his immediate bodily and emotional desires. This would lead to moral laxity which in turn was linked to physical danger. This sort of story was intended to stimulate fear and a sense of duty in both father and son.

EMOTIONAL CONDITIONING AND EMOTIONAL CONTROL

It was important for the Band of Hope to reach boys while they were still emotionally malleable, so that they would not end up like the morally dissolute fathers in the stories. This teaching had personal import, but also social and political significance. Teaching emotional conditioning and control was achieved through frequent repetition in meetings and in Band of Hope publications of the core emotional and moral lessons. This section will discuss some of these ubiquitous examples of the language of emotion and control. In the words of one Band of Hope recitation, the «boys that are wanted» were the ones who placed the love of home and family above all else:

«Wanted – boys», this want I find
As the city's wants I read of,
And that is so – there's a certain kind
Of boys that the world has need of.
The boys that are wanted are sober boys,
Unselfish, true and tender;
Holding more dear the sweet home joys,
Than the club or the ball-room's splendour.³⁴

³³ Talmage, «The Influence of Example», 194.

³⁴ Church of England Temperance Society, «Boys that are Wanted», *Young Crusader*, June (1892): 63.

The message here is unambiguous: duty to home and family was to take priority over homosocial or individual pleasures. Not only the positive actions of sobriety and the negative action of staying away from bad influences were required, but also the *right* kinds of emotions, of being «Unselfish, true and tender» and of mustering up the *right* emotions at the *right* times, viz. appreciating the joys of home life. Joy was not brought about by indulging in vices or by obeying immediate impulses, but rather by being thoughtful and good toward others:

He reaps reward in doing good,
Finds joy in giving joy,
And earns the right to bear the name:
«A gentlemanly boy». ³⁵

In linking positive emotions to good character and manliness or gentlemanliness, the Band of Hope clearly identified one means of shaping future citizens. While the direct impact on children of this strategy is difficult to measure directly, the continual repetition of similar messages, as well as the popularity of the movement among the young, certainly affected perceived standards of emotional and moral propriety. The message was driven home by stories, such as one entitled «As Boy and Man» from the 1884 *Band of Hope Review*, which compares ideals of *real* manliness to those of the *rough* masculinity that boys seemed to prize, no matter their social standing —posed as a question of physical *versus* emotional strength. As residents of a middle-class school, Jack was a little teetotaler and Philip was an older boy who drank. Philip said of Jack: «A teetotaler is a sneak; they are all mean, miserable people, without a spark of *manhood* in them. They have no pluck, and are nothing but a lot of mean beggars». He tried to force wine down Jack's throat, injured his face with the broken glass and was dismissed from school. Years later Jack saved Philip who was about to end his life, made miserable and impoverished by drink and gambling. And of course, in the end, the morally weak boy was also the physically weaker man. Philip ends the story by saying: «What would have been the consequences if Jack had yielded when a boy to either persuasion or oppression?». The narrator permits himself to answer the question didactically:

³⁵ Apples of Gold, «A Manly Boy», *Band of Hope Review*, Oct. (1913): 78.

assuredly evil would have followed. It will be well for the young to think it over. Knowing yourself to be in the right, be strong in it. Resist temptation. Be neither persuaded nor bullied into doing wrong. Do not trust, however, in your own strength, which is perfect weakness. Remember that without God you can do nothing. Seek His help, then, by prayer, and in after life the fruits of your sturdiness will be gathered, not only by yourselves, but by others with whom you come into contact on the road of life.³⁶

Jack is clearly shown as the real man, one who shuns vice in favour of the positive character traits of manliness. His status is not reflected in his social class—in this case both boys are middle-class—but rather from his own character. Character traits were firmly based on evangelical Christian ideals. More importantly, boys' religiosity would see them through the difficult years of their adolescence. A firm, personal relationship with God was seen as essential to manliness and to provide the emotional strength necessary to shun temptation.

Informal emotional and moral education was not just about correct emotional exploration, but also about teaching boys emotional control. «The Boy who Dared to Say No» (1897) is a poem about the correct choices a young boy makes and his emotional moderation. He refuses to smoke any form of tobacco, to drink wine, to tell lies and to seek amusements on the Sabbath. Though merely a boy, he also clearly knows what it truly means to be a man:

«Would you not strike an angry blow
To show your pluck and manhood?» «No!»
Our preacher says who dares do right
Is the true hero of the fight».³⁷

«Heroes» were boys who attempted to be manly by being kind and gentle. No matter his social class, a «noble boy», though perhaps «hidden amid hard conditions and under unattractive garbs, will work out and show his manhood. He may not always find friends to appreciate; but, determined, virtuous, and willing to endure, he will in due time conquer».³⁸ A real man was one who would not be led by peers, but would keep in mind his real

³⁶ United Kingdom Band of Hope Union, «As Boy and Man», *Band of Hope Review*, (1884): 182-183.

³⁷ George W. Bungay, «The Boy who Dared to Say No», *Young Crusader*, May (1897): 52.

³⁸ Manchester and Cheshire Band of Hope Union, «How to be a Man», *Onward*, 16 (1881): 46.

duties to God, his family and his country. He would also control his negative emotions and delay gratification of his positive emotions by abstaining from bad habits in order to promote future happiness. He was taught to develop his sympathetic qualities in order to consider the feelings of those around him —his family, his peers and his community— and those who might be important to him when he became a man —his future wife and children. This last lesson was particularly emphasized in warning against intemperance and sexual exploration. The advice was repeated in numerous contemporary advice manuals for boys and young men. The boys who were «wanted» were ones who had the right emotions at the right times:

Whose heart and brains will ever be true
To work his hands shall find to do.
Honest, faithful, earnest, kind,
To good awake, to evil blind,
Heart of gold, without alloy,
Wanted – the world wants such a boy.³⁹

In addition to laying out some of the emotions that were «wanted», there were often similar metaphors to the «heart of gold» which would lead the possessor to feel the right emotions at the right times, the heart being the location of *true* religious feelings and love for God, thus tying the emotions to expressions of morality and religiosity, and positive engagement as family and community members and as citizens.

HOPE AND CITIZENSHIP

The most obvious emotion associated with the Band of Hope was hope. In fact the organization, which still exists in a much altered form, was rebranded as Hope UK. This hope was both personal, for the individual futures of the young members, and collective, for the hope of the nation. Children were often viewed as *beacons of hope*, and the source of a hopeful future for the nation and empire. In addition to hope, other positive emotions were promoted and cultivated in the young, always with reference to the Christian foundations of the movement. Love, joy, kindness and enthusiasm were all emotions that children should develop, both in reference to God and to their families. Many stories in Band of Hope publications were dramatically

³⁹ United Kingdom Band of Hope Union, «Boys Wanted», *Band of Hope Review*, August (1915): 64.

written accounts of lives lost to vice and the devastating impact on family and surroundings. These stories were meant to rouse the public's emotions: to feel disgusted by ruined lives; to feel love and hope for little children who were innocently involved; and to fear drink. The goal was that these emotions felt in reading would lead to action to promote total abstinence both in one's own home and in the wider world. Parents should «lead them straight», meaning that they should not have alcohol in the house if they did not want their children to associate drinking with positive emotions in the home. Band of Hope outline addresses, written for teachers to use in meetings, frequently discussed the difficulties of emotional education in, for example, promoting the *right* sort of joy within the home. In one, «Does Temperance interfere with Family and Social Joy?» teachers were instructed to focus on the difference between the real joy of feeling strong and responsible with an eye to the future, and the false joy of sociability with alcohol.⁴⁰

Commentators believed that raising children correctly would mean nothing less than the advancement of the British race. According to one in 1893, «What the nation will be in thirty years hence depends chiefly on what the children of the present decade are. The world makes its progress on the little feet of childhood».⁴¹ Raising boys properly had a significant impact on society. Raising them incorrectly, or in other words, not using all possible means to inculcate the right sort of emotions, behaviour and beliefs, would cost the family and the nation dearly when these boys became men. Through its periodicals and its meetings involving songs and recitations, the Band of Hope fostered feelings of a community of shared interests and goals among its young members. These shared goals were both private and personal, and public and political, often seamlessly melding together. The strategy of emotional conditioning was part of a broad program of informal education shared by many British groups interested in enculturating in youth an important moral sense of duty to family and to nation, feared to be lacking in the generations just before the First World War.

Crucially, the moral life of the child was not seen as an end in itself, even, perhaps surprisingly, for religious youth leaders in the Band of Hope. Rather,

⁴⁰ «Difficulties about Practising Temperance», *Band of Hope Outline Addresses. Fifty-two simple Addresses for one year* (Westminster: Church of England Temperance Society, c. 1900), 33-34.

⁴¹ Hesba Stretton, «Women's Congress of the Chicago Exhibition, 1893», in *Our Future Citizens*, ed. Harriet M. Johnson (London: Church of England Temperance Society, 1899), n.p.

moral education was viewed as an emotional upbringing and maturation, in which boys would feel true happiness and pride in their future roles as fathers and citizens. *Manliness* was the umbrella concept that described this emotional maturation. Negative moral exhortation, shame, guilt and fear, so effectively deployed in earlier generations among British evangelicals (their cultural legacy extending far beyond those who shared their faith) had transformed into something radically different. Positive emotional appeals now predominated: future happiness and respect in manhood would be attained through sacrifice and abstinence in boyhood. The delivery of this message through informal means was far more subtle than that which could be attempted through formal channels. Nobody was under the illusion that the goal could be reached through the formal educational system alone, insofar as most children experienced it, triggering the enormous ground-swell of effort to realise the hope of the nation, encapsulated in the character, the moral sense, and the emotional maturity of the child. The wider implications of this informal education for political socialization were also clear. Good citizenship was defined broadly, not simply by the ability to vote, although the franchise was greatly enlarged in this period, or by participation in military action. In one series of conversations in the *Band of Hope Review*, a boy, eager to vote and to participate in the political life of his country, asks his father how he can be a good citizen while he is waiting to become a man and a voter:

First, good citizens ought to be people of good character, who obey the laws, and see that others do so; second, they ought to see that good laws are made; third, they ought to do their share towards supporting the government; fourth, they ought to respect the rights of others; fifth, they ought to do all they can for the good of their country.⁴²

Children were taught through these informal means that they had a real stake in their nations, and that therefore each and every one of them had to be of «good character» and had a duty to their families, communities, and to promoting the standards of good government. This is another facet of an informal education in hope. Children were taught not only that their nation and empire were great, but that they had a real role to play in keeping it so and in making it better.

⁴² «Good Citizenship», *Band of Hope Review* (February 1903), 15, in Annemarie McAllister, «Giant alcohol — A worthy opponent for the children of the band of hope», *Drugs Educ Prev Pol*, (2014): 6.

CONCLUSION

The Band of Hope's pedagogical methods were clearly related to the rapid spread of the movement and to its success until the First World War. They also catered specifically to their mainly working-class audience, and to the age of members, with a clear understanding of the specific sort of education and cultivation of the emotions required to attain the movement's pedagogical aims. Springing up organically and locally, Bands of Hope nevertheless shared a pedagogical style and strategy, involving all sorts of lectures, group activities, magic lantern shows, with temperance as it related to alcohol and moral virtue as its goal. But while this common standard could be found in the literature produced by and for Band of Hope unions around the country, it principally depended on a common understanding of what was missing in formal education. Creating an attractive and fun educational environment for many children, its pedagogy encouraged positive emotions in itself. More importantly, however, the Band of Hope encouraged children to feel that their future joy as parents, members of communities, and citizens was to be built around their moral and abstemious conduct, and fulfilment of their duties to others and to God. In short, «happy homes» made a «happy land». The Band of Hope certainly produced some pedagogical innovations, but it was far more significant in providing a time and a place to inculcate preconceived moral standards for future citizens through informal emotional education. ■

Note on the author

STEPHANIE OLSEN is Research Fellow at the Max Planck Institute for Human Development, Center for the History of Emotions (Berlin). She was previously postdoctoral fellow at the Minda de Gunzburg Center for European Studies at Harvard University. She is the author of *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen* (London: Bloomsbury, 2014), the co-author of *Learning How to Feel: Children's Literature and the History of Emotional Socialization, c. 1870-1970* (Oxford: Oxford University Press, 2014) and the editor of *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives* (New York: Palgrave, 2015). She has published a number of articles on the history of masculinity, childhood, education and the emotions. Her new research, funded by the Social Science and Humanities Research Council of Canada and based at McGill University in Montreal, focuses on children's education and the cultivation of hope in the First World War.

MADRES E HIJOS ENAMORADOS. LA SUBLIMACIÓN DE LA RELACIÓN MATERNAL EN LOS LIBROS DE LECTURA ESPAÑOLES Y COLOMBIANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX^s

Mothers and children in love. The sublimation of the maternal relationship in Spanish and Colombian textbooks in the first half of the twentieth century

Federico Guillermo Serrano López*

Fecha de recepción: 08/02/2015 • Fecha de aceptación: 05/05/2015

Resumen. Entre los textos escolares de la primera mitad del siglo XX, los libros de lectura para primaria fueron protagonistas en la intervención de los afectos infantiles. En ellos se tendió a idealizar la relación amorosa madre-hijo. El artículo se ocupa de examinar las manifestaciones de esta idealización en la configuración ideal de los sujetos «mujer», «hijo» e «hija»; y en las descripciones que se encuentran de la emoción amorosa en estos manuales.

A partir del análisis de noventa libros de lectura del periodo, en los dos países, se hace una lectura genealógica, en la perspectiva foucaultiana, de la configuración de unos tipos ideales de subjetividad presentes en las estrategias educativas de estos textos.

Se encontró allí que el objeto amoroso por antonomasia fue la madre y a ella fueron dirigidas las expresiones físicas e intelectuales del amor llamado puro e incondicional. En las muestras del comportamiento de las mujeres adultas, a su vez, es únicamente hacia los hijos e hijas que expresan intensos deseos de caricias y de expresiones románticas de amor incondicional, y no hacia los esposos u otros adultos.

Concluyo que esta relación amorosa sirvió para definir la estructura de la biografía femenina, el papel de las mujeres en el hogar, las conductas lícitas

^s El presente artículo es resultado de la investigación doctoral del autor, titulada *Formar padres y madres. La preparación para la sexualidad en los manuales escolares en España y en Colombia entre 1930 y 1960*, dirigida por los profesores Juana Sánchez-Gey, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Miguel Somoza Rodríguez, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

* Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Tecnológica de Bolívar. Km. 1, vía Turbaco. Cartagena. Colombia. fserrano@unitecnologica.edu.co

de todos los miembros de la familia y su sentido existencial. Asimismo, esta relación alentó la configuración de una economía de los deseos y placeres ordenada a la estabilidad familiar y social a partir de un sentimiento de lealtad incondicional cuyo modelo era el amor por la madre.

Palabras clave: Emociones. Familia. Madre. Mujer. Manuales escolares.

Abstract. *In the first half of the XX century, primary school textbooks played a prominent role in the molding of children's emotions and their affective relationships. Spanish and Colombians textbooks published at that time commonly idealized the mother-child relationship. This paper examines the manifestations of this idealization in the configuration of the subjects «mother» and «child», and in the depictions of the emotion of love in these textbooks.*

Based on the analysis of ninety reading textbooks from this period, from both countries, a genealogical reading has been made, from a Foucaultian perspective, of the configuration of some ideal types of subjectivities present in the educational strategies of these texts.

In the texts, it was found that the main object of love was the mother and that it was to her whom children exclusively directed the physical and intellectual expressions of a so called pure and unconditional love. Furthermore, in terms of the behavior of adult women, expressions of physical tenderness and expressions of romantic and unconditional love were directed exclusively toward children, and not toward a spouse or other adults.

It was concluded that this love relationship served to define the basic structure of the feminine biography, the role of women at home, the licit behavior of family members and their existential purpose. This relationship also promoted the configuration of an economy of desire and pleasure directed toward the stability of family and society based on a feeling of unconditional loyalty whose model was the love for the mother.

Keywords: Emotions. Family. Mother. Woman. Textbooks.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos centrales del proyecto educativo de inicios del siglo XX en relación con la formación de la subjetividad¹ consistió en el intento delibe-

¹ Siguiendo el modelo conceptual de Michel Foucault, entendemos por formación de la subjetividad los dispositivos de poder por medio de los cuales los agentes de poder buscan que un individuo asuma una identidad; que es en parte impuesta por las expectativas de otros, y en parte asumida por el mismo individuo, con base en el auto-conocimiento que va adquiriendo de sí mismo. Por ello se habla del sujeto como aquel que está sujetado en dos sentidos, de una parte, sometido al control y las expectativas de otros, y de otra, atado a la idea que él mismo va adquiriendo de sí mismo. Confrontar: Michel Foucault, «El sujeto y el poder», en Hubert L. Dreyfuss y Paul Rabinov, Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001), 241-259; Raul Anzaldúa «La

rado por formar las emociones de los niños de forma favorable al orden social en los aspectos que los agentes educadores consideraban claves: las reacciones emocionales frente al bien y el mal, el respeto a los valores tradicionales y, sobre todo, la formación de un vínculo afectivo entrañable con las estructuras sociales. En el presente artículo se muestra cómo el núcleo desde el cual se estructuró la red de sentimientos pasionales favorables hacia el orden social se buscó que estuviera en la relación amorosa madre-hijo. Asimismo, se hace presente de qué modo esta relación permitió caracterizar no solo algunos aspectos definitorios de los roles de género en sus diferentes relaciones con la estructura social sino también la estructura normativa de las emociones del sujeto. Esto es, los medios con los que se expresaba a las personas qué se debía sentir para ser «mujer», «madre», «hijo», «hija», «bueno» o «patriota».

Este trabajo busca contribuir dentro del campo de estudio de las emociones y los sentimientos en la historia de la educación. Particularmente en uno de los aspectos que, en un intento por caracterizar el campo, ha descrito la profesora Mahamud: «buscar, rescatar y desenmascarar las emociones y los sentimientos plasmados o camuflados que subyacen en los discursos y textos de los planes, proyectos, programas y documentos educativos: legislación, currículo y recursos didácticos».² Del mismo modo, pretende ampliar la comprensión en torno de los contenidos y expresiones de la «educación de las mujeres» en los dos países;³ específicamente mostrar unas manifestaciones ejemplares de las formas concretas y del lenguaje con el que los agentes educadores buscaron con la educación en general, pero más concretamente con la educación de las mujeres, afianzar el vínculo entre la nación y la familia, lo que permitió que las mujeres se convirtieran en «asociadas imprescindibles para los procesos de gobierno de la vida distintivos de los Estados modernos».⁴

formación: una mirada desde el sujeto», en Memoria electrónica X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área temática 15 (México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 2009). http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf (consultado el 19-1-2015).

² Kira Mahamud, «Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinarias de un campo de estudio clave», *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 16 (2012): 13. http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono02.pdf (consultado el 19-1-2015).

³ Confrontar: Zandra Pedraza, «La “educación de las mujeres”: el avance de las formas de modernidad en Colombia», *Revista de Estudios Sociales*, 41 (2011): 72-83, y Teresa González, «Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación», *History of Education & Children's Literature*, IV (1), (2009): 95-112.

⁴ Pedraza, «La “educación de las mujeres”», 78.

FUENTES Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Sobre las fuentes, es preciso anotar que, junto con los catecismos, el libro de lectura fue el tipo de manual escolar de mayor desarrollo e impacto al iniciarse el siglo XX, tanto en España como en Colombia.⁵ Consistieron, por una parte, en los libros básicos de iniciación a la lectura (cartillas y silabarios) que, además de ofrecer los métodos para aprender a leer, en las mismas frases elementales que usaron como ejemplos revelaban formas de relacionarse el niño con los posibles objetos de deseo, además de proveer algunas reglas muy elementales de conducta y ejemplos básicos de buen y mal comportamiento; de otra parte, también pertenecían a esta categoría los textos dedicados a la lectura comprensiva, normalmente graduados, ejemplarizantes y moralizadores, con los cuales se ejercitaba a los niños a leer de corrido, en voz baja y alta; así como los manuscritos, textos en los que los niños practicaban el reconocimiento de los diferentes tipos de caligrafía con pluma (frecuentes en España, pero inexistentes en Colombia).

En todos estos textos, además del propósito pedagógico de alentar el ejercicio de la lectura, llevaban en sus contenidos toda suerte de historias, poemas, descripciones y ejemplos de personajes y actividades cargadas de un fuerte contenido moral. Algunos de ellos son colecciones de trozos escogidos de varios autores considerados adecuados para presentar a los niños ejemplos de los escritores nacionales o internacionales. Sin embargo,

⁵ Sobre manuales escolares en España, confrontar: Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997) e *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*, (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998); Alejandro Tiana Ferrer, «La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes», *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada*, 4 (1999): 101-119; José María Hernández Díaz, «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza.», en *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, ed. Jean Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E., 1994), 191-213; Alejandro Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas y de influencias pedagógicas* (Madrid: UNED, 2000); José Luis Villalaín, *Manuales escolares en España* (Madrid: UNED, 1997-1999-2002, 3 vols.). Sobre manuales escolares en Colombia confrontar: Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. (Madrid: UNED, 2001); Jorge Conde Calderón et al, *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia: tendencias historiográficas contemporáneas / IV coloquio colombiano de historia de la educación, Barranquilla, sep. 6-8 de 2001* (Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico, 2001); Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (Madrid: UNED, 2005); Cecilia Rincón Verdugo, *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003).

también se encontró una muy importante cantidad de textos producidos específicamente para los libros de lectura, e incluso hubo algunos autores especialmente reconocidos en la elaboración de textos de este género literario escolar.

El propósito explícito de una importante cantidad de ellos es conseguir la formación moral por medio de dirigirse a la afectividad infantil, menos en la forma de prescripciones normativas (aunque no faltan ejemplos de estas reglas en algunos textos) y más en la forma de ejemplos de personajes con los cuales se pretendía que el niño se identificara. De estos textos se encuentra una gran variedad de estilos que varían de acuerdo con épocas y autores, especialmente en España. En Colombia hubo un número importante, aunque significativamente menor que el español, de libros de lectura; es de destacar, sin embargo, que a partir de 1930 se dio el predominio en el uso de uno de estos manuales sobre todos los demás: *La alegría de leer*, del pedagogo vallecaucano Evangelista Quintana, que empezó a ser editado por la Editorial Voluntad en 1930 y cuya 61 edición se publicó en 1980, aunque su uso generalizado disminuyó al finalizar la década del sesenta.

Nos concentramos en los libros de lectura precisamente porque en ellos se tiende a expresar los mensajes de manera implícita y tangencial. Es frecuente que se dé en ellos, por medio de sus historias, poemas y moralejas, un rodeo a los objetivos que persiguen. En ese sentido, su cometido ideológico es más ambiguo, pero precisamente por ello, más rico y pretendidamente más eficaz para producir una reacción emotiva en los sujetos a los que se dirige.

Entre la enorme cantidad de títulos de manuales escolares que cumplen con las características anteriores ha sido necesario distinguir entre ellos los que tuvieron una mayor relevancia y representatividad entre el final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en España y Colombia. Se seleccionaron entonces noventa manuales de los dos países a los que se interrogó sobre la relación madre hijo.⁶ Para esta selección se aplicaron varios criterios simultáneos: en primer lugar, la pertenencia del manual al fondo de las editoriales más reconocidas en la época; en segundo

⁶ Esta interrogación cubrió otros muchos temas relacionados con la preparación para la sexualidad, pero se presentan en este trabajo los aspectos específicamente relacionados con el tema del artículo. Es de anotar que, si bien en el presente texto solo se han extraído citas de unos pocos de estos noventa manuales, las caracterizaciones generales se hicieron teniendo en cuenta toda la base documental.

lugar, el número de ediciones del mismo manual encontradas a lo largo del periodo; en tercer lugar, el prestigio del autor y la relativa abundancia o escasez de títulos del mismo autor; en cuarto lugar, el hecho de ser recomendados por alguna autoridad importante respecto del tema en la época, como los inspectores escolares, las autoridades eclesiásticas o los mismos maestros.⁷ En cuanto a la dirección específica que se le dio al estudio de las lecturas analizadas se atendió, en lo que tiene que ver con el tema del presente artículo: a los objetos por los que se manifestaba amor y aprecio, particularmente las personas, aunque también las instituciones y sentimientos; a las menciones y caracterizaciones literarias o gráficas de los personajes analizados: «madre», «hija», «hijo», «niña» y «niño»; y, por último, a las relaciones manifiestas entre las personas e instituciones estudiadas.

La lectura de estos textos se hizo en la perspectiva genealógica foucaultiana en la medida en que se ve en estos textos los elementos germinales del presente, y se examinan como unos elementos significativos dentro de un paisaje más complejo que configuró la emergencia de los sujetos que pueblan las sociedades contemporáneas. En el caso particular que nos ocupa esta lectura es un aporte para examinar algunas sujeciones fundamentales de los sujetos niña, madre, mujer, hijo, padre y esposo.

Antes de ir al análisis propiamente tal es pertinente aclarar que, como bien señala el profesor José Seoane,⁸ si bien la mayoría de estos trabajos que se basan en los manuales escolares no permiten penetrar el modo como estos textos fueron leídos, o el grado de influencia que ellos tuvieron en sus lectores, sí permiten vislumbrar los modelos con los cuales, y, en algunos casos, contra los cuales, se configuró simbólicamente la subjetividad de muchos niños que recibieron su educación primaria en la primera mitad del siglo XX. Por lo tanto, estos textos informan al menos sobre las intenciones educativas de los agentes educadores, y de un modo indirecto, que hay que leer entre líneas, sobre los propósitos de la formación.

⁷ Para este propósito, particularmente respecto de los libros de lectura del periodo de la dictadura franquista, es especialmente útil el texto de Francisca Montilla, *Selección de libros escolares de lectura* (Madrid: CSIC, 1954), libro en el que expone los resultados de una encuesta que esta inspectora escolar realizó, entre profesores e inspectores, respecto de los libros de lectura preferidos por ellos.

⁸ José Seoane, *El placer y la norma. genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1800-1920)* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006), 20.

RESULTADOS

El amor al interior de la familia y su extrapolación a la sociedad

Uno de los elementos más recurrentes del tratamiento de los personajes que aparecen en las lecturas de los textos seleccionados es la tendencia a que se diluya en ellos la condición de individuos con identidad, deseos y placeres propios para que predomine en ellos su carácter de *miembros de una familia*; es decir, los personajes de las historias dedicadas a los niños son antes y principalmente hijos, hermanos, padres o abuelos y encuentran en esos roles la plenitud de su subjetividad; en cambio, cuando en las historias se afirma de algún modo la individualidad, sobre todo cuando entra en contradicción con los intereses colectivos, se la censura con dureza. Se hizo patente, asimismo, que uno de los elementos decisivos, a lo largo de todo el periodo, que sirvió de motivación para afianzar este modelo de subjetividad que enfatizó la condición de *miembro de una familia*, es la representación de la familia, y del ambiente familiar, como la fuente principal de los goces no solo lícitos, sino de los que son presentados como *reales*. Los otros, los goces llamados egoístas, tienen un carácter ilusorio y transitorio que los hace ser considerados como falsos.

En coincidencia con la observación de Badanelli,⁹ encontramos que los goces familiares están asociados principalmente al sosiego y la alegría y el hogar es, simbólicamente, el espacio que le corresponde plenamente a los sujetos para su expansión y disfrute: «¡Qué gusto, qué regusto da sentir ese calorillo de hogar de estar todos juntos queriéndose tanto [...] Calor de hogar, bendito calor de hogar, ¡qué felices son los niños que lo sienten!». ¹⁰ Y así, en los libros de lectura (a lo largo de todo el periodo, en los dos países) se muestra a niños, niñas, padres y madres gozando en mutua compañía en conversaciones educativas, excursiones al campo, celebraciones familiares, fiestas patrias compartidas en familia, etcétera. En cambio, la taberna, el garito, el burdel, los teatros y salas de cine se presentan como diversiones costosas, dañinas para la moral y la salud, y causa de dolorosos arrepentimientos.

La justificación de tanta alegría y goce al interior de la familia es el *amor* que reina en su interior, el cual es *generoso* y *sacrificado*, coherentemente

⁹ Ana María Badanelli, «Emociones e imágenes en la construcción de las identidades de género», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, eds. Paulí Dávila y Luis María Naya (Donostia: Eiren, 2005), 287.

¹⁰ Josefina Álvarez, *Hermanitos* (Madrid: Magisterio Español, 1948), 99.

con la idea de realizarse subjetivamente a través del bien colectivo. En tal sentido es interesante poner en alto que una de las lecturas que mayormente se repitió en diferentes manuales de ambos países, atribuida a diferentes autores, con pequeñas variaciones en cada versión, fue la de una familia feliz en la cual todos sacrifican su gozo individual por el amor que sienten por los miembros de su familia:

A una madre de familia le regalaron un racimo de uvas, y se lo dio a su hija Clotilde, niña de pocos años. Clotilde pensó que agradaría a su hermano comer aquel fresco racimo, y se lo llevó al taller. El muchacho agradeció la fineza; pero viendo a su padre trabajar en un campo inmediato, corrió a ofrecerle el racimo. Lo recibió el padre con placer; pero acordándose de que su mujer agradecería el obsequio, se lo llevó a la casa por la tarde.

Cuando la madre volvió a ver en sus manos el racimo de uvas, dio gracias al cielo por el entrañable amor que reinaba en su familia.

*La felicidad de la familia está en el amor que se profesan los miembros que la constituyen.*¹¹

Como la lectura lo ilustra, el sello del verdadero amor es la disposición al sacrificio y la abnegación. El sujeto amante debe poner en último lugar sus deseos, e incluso sus expectativas sobre el futuro, como implícita y explícitamente se les exige particularmente a las mujeres.¹² La satisfacción por excelencia es, por tanto, la que da el servicio y la generosidad, no solo al interior de la familia, sino hacia la sociedad en la forma de caridad desinteresada, que es la virtud más frecuentemente encomiada a lo largo de todo el periodo acotado, pero sobre todo en los textos escritos a finales del siglo XIX e inicios del XX. Así, los sujetos mayormente dignos de amor no son los más bellos, inteligentes o interesantes, sino los que más han sufrido o se muestran mayormente aptos para el sacrificio. Este criterio se aplica principalmente para la elección del cónyuge, pero también para la selección de las amistades, de los trabajadores, de los soldados y de los gobernantes.

El amor sacrificado forma, por lo tanto, el vínculo fundamental de toda la sociedad, comienza en la familia, pero se extiende desde ella hacia la escuela, el barrio, la ciudad, el país, la iglesia y, por último hacia la huma-

¹¹ Ezequiel Solana, *Lecturas infantiles. Primer libro de lectura corriente* (Madrid: Escuela Española, ¿1900?), 33-34.

¹² Teresa González, «Enseñando a ser mujeres», 105.

nidad, ámbito en donde el modelo se vincula nuevamente con el amor sacrificial de Cristo por toda la familia humana. Sin embargo, el fundamento de todo el proceso está en la relación amorosa con la madre y es allí en donde los libros de lectura expresan de forma más intensa y explícita lo que pretenden que es una realidad cultural; en consecuencia, es también este el punto nodal donde se hacen los mayores esfuerzos para intervenir la afectividad infantil, particularmente la de los niños más pequeños.

La relación amorosa de madres e hijos

En la relación amorosa madre-hijo es indispensable explorar, en primer lugar, la ambigüedad romántica con la que suelen describirlo. En numerosas ocasiones madre e hijo se comportan con gestos de amor romántico. Dice, por ejemplo, en el libro de lectura *Para mi hijo*:

- Dime, luz de mis ojos, corazoncito mío, ¿quieres que me esté a tu lado?
- Sí, madre; que te quiero mucho; y al mirarme tú, creo que me pongo bueno. (...)
- ¿Me quieres mucho, madrecita?
- ¡Muchísimo!... ¡No te puedes dar idea, Luisín!¹³

En este ejemplo y muchos otros por el estilo, frecuentes en los textos del final del siglo XIX y en los de las primeras décadas del siglo XX y un poco menos en los libros escritos hacia el final, la madre es para el hijo simbólica y realmente la mujer de su vida y su objeto amoroso privilegiado por encima de todos los demás seres, incluidos allí el padre, e incluso Dios, que son el objeto de otro tipo de amor. En el espectro del amor pasional del hijo la madre reina indiscutiblemente. A la inversa, el hijo es para la madre el principal hombre en su vida y su amor es presentado con toda la desmesura de un apasionamiento romántico sublimado por la total abnegación y desinterés que define la relación:

[El niño tenía sueño] «Y la madre, cariñosa, tomando el niño en los brazos, lo meció sobre su mullida falda, lo arrulló con inefable ternura, entre besos y cantares, y sonriente y tranquilo..., el angelito se durmió...

¹³ Mateo Bustamante, *Para mi hijo* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, ¿1920?), 3-4.

Solicita la madre entonces, fue desnudando a su hijo, hízole con reverencia la señal de la cruz, imprimiéndole un dulcísimo beso de amor y le acostó.

¡Qué hermoso estaba el niño!

Ella, que lo contemplaba, sin acertar a separarse de su lado, se arrojó al borde de la cuna con respetuoso silencio, le volvió a arreglar la ropita, le besó con la dulce ternura que saben besar las madres y elevó al cielo una sentidísima plegaria por el bien de aquel tierno pedazo de su corazón...

De pronto sonrió el niño, como si quisiera mostrar a su madre gratitud, y, llena de júbilo, la madre prorrumpió:

– Ángel mío!... Duerme y ríe.

Y, como si quisiera beber de aquellas angelicales sonrisas, besó repetidas veces los labios puros de su hijo, colmándolo al mismo tiempo de cariñosas expresiones.¹⁴

Teniendo esta relación un peso tan grande es frecuente que se afirme que el hijo es todo para la madre, lo que justifica el hecho de que ella esté dispuesta a diluirse totalmente en esa relación, con indiferencia frente a la posible ingratitud del hijo. La abnegación desinteresada convierte a la madre en una heroína, pero también le debería garantizar el amor incondicional del objeto de su afecto y, efectivamente, el que no demuestra corresponder a ese amor es señalado como un monstruo afectivo y moral.

El hombre que permanece insensible ante la mirada de su madre, que no siente el escalofrío de la ternura ante sus palabras y no advierte que se le rasga alguna entretela en el fondo del alma, cuando su madre llora por alguna ingratitud filial... más le valiera no haber nacido, porque es un hombre sin corazón, y es lo mismo que un paisaje sin cielo, y un templo sin Eucaristía.

La grandeza de los seres amados se mide por el sufrimiento, que es la forma del amor en las escenas de la vida; y si esto es así, no hay nada más grande que el corazón de una madre, que parece nacida para sufrir, como si el martillo del dolor fuese forjando, para la eternidad, ese precioso relicario de oro puro y acrisolado que llamamos corazón de madre.

¹⁴ Ezequiel Solana, *Lecturas de oro* (Madrid: Escuela Española, ¿1901?), 48.

Desde los orígenes del mundo, en que la madre siente muy honda la mordedura del remordimiento, al estrechar el ensangrentado cadáver de Abel, mientras el fraticida huye despavorido, sin hallar espesuras ni sombras que le oculten a la mirada de Dios, hasta las heroínas de nuestros días, sacrificando sus amores en aras de la resignación cristiana y en el glorioso altar de la Patria, se puede decir que la madre funda sus glorias en sufrir por sus hijos, sin aspirar a más recompensas que una mirada y una sonrisa de cariño.¹⁵

El hijo, por su parte, solo en su madre encuentra el único amor en el que puede confiar, precisamente por la postulación de la generosidad y el desinterés que se halla a su base. Sin embargo, ¿por qué es este un amor desinteresado? Las respuestas las buscan los libros analizados en la religión y en la naturaleza. Así, de un lado, Dios creó a la mujer para ser madre, es lo que la hace mujer y lo que le da su sentido existencial, y está implícito que, sin la maternidad es incomprensible la feminidad. El amor desinteresado de la madre es, por tanto, expresión suprema del amor de Dios a los hombres. Al respecto es elocuente la mención que en el *Libro de lectura panamericano* hace Julio Gaitán de las palabras del doctor Antonio Rocha:

La madre —su ser, su misión, su nobleza— es la obra maestra de la vida, es la suprema elación del espíritu, es el testimonio de la existencia de Dios. Quitad el sentimiento maternal, y habréis borrado del universo el soporte de nuestras esenciales acciones. Todo sin él pierde su sentido, su categoría, su fuerza. Porque la madre es la expresión de la fe, y la fe es el único poder edificante y verdadero. Porque la madre es el amor, y el amor es lo único que redime y vivifica. Hay en ella algo de eterno y de absoluto que no perece, que está más allá del inútil abismo del sepulcro, que nada puede destruir.¹⁶

Desde el punto de vista de la naturaleza, la condición de hembra es sinónimo de maternidad y entonces algunos autores de los libros de lectura mencionan ejemplos de cómo entre los animales la madre pone el interés de sus hijos por encima del suyo y están dispuestas a darlo todo por los hijos, incluida la vida misma, o a padecer cualquier forma de sufrimiento que se

¹⁵ *Lecturas escolares. Grado cuarto* (Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1956), 86-87.

¹⁶ Julio Gaitán. *Libro de lectura. Texto de lectura para uso de los planteles de la República* (Bogotá: Santa Fe, 1944), 132.

requiera por el bien de sus crías. En la lectura titulada «La ballena sublimiza el amor maternal» del libro cuarto de *La alegría de leer*, se narra:

Cuando se arponea a un ballenato —cuenta M. Scoresby— puede darse por cierto que la madre no tardará en acudir a socorrerle. Pronto, en efecto, asoma en la superficie, se reúne con su hijo, parece incitarle a huir, se coloca debajo de él, cargándose en el lomo y se lo lleva. Mientras tanto, el ballenato procura sostenerse, pegado a su madre, soportando el chapoteo del mar. Es muy raro que la ballena abandone a su cría, mientras ésta viva.

En semejantes circunstancias se hace muy fácil arponear a la madre, pues ésta se olvida completamente de sí misma y de su propia seguridad, para no ocuparse más que de salvar a su hijo. Se lanza contra el enemigo, desprecia el peligro, y aún después de ser herida varias veces se queda al lado de su hijo. Cuando le es imposible llevárselo, la ballena es presa de terrible angustia, se agita y bate el mar con violencia, dando estruendosas muestras de dolor y desesperación.¹⁷

Con esto se pretende mostrar que existe el instinto maternal y que ese instinto supera las determinaciones egoístas. El mismo instinto se postula como existente en las mujeres y no se encontró ningún caso en el que siquiera se manifestara alguna duda por parte de un personaje femenino respecto de su destino como madre; a menos que se tratara de la vocación religiosa, que se muestra como una posibilidad indirecta de ser madre en la medida en que por esa vía las mujeres se convierten en protectoras de la humanidad y esposas de Cristo. Pero el ejemplo del personaje de una mujer adulta que no sea madre por un motivo diferente a que Dios no le dio hijos, o que siquiera insinúe con sus dichos o su comportamiento la posibilidad de no desear hijos, no aparece en ninguno de los libros estudiados; observación en la que coincidimos con González.¹⁸

Es claro, en consecuencia, que la maternidad constituye esencialmente la identidad del sujeto mujer en los textos analizados y la estructura de la economía de sus deseos y placeres, incluidos los sexuales. No es extraño, por tanto, que se pueda encontrar en la definición del amor maternal, y en la relación madre-hijo, elementos de alguna ambigüedad erótica en los que, tal vez precisamente por la libertad que da el que la relación madre-hijo esté

¹⁷ Evangelista Quintana, *La alegría de leer. Libro cuarto* (Bogotá: Voluntad, 1930), 240-241.

¹⁸ Teresa González, «Enseñando a ser mujeres», 99.

postulada como libre de sexo, se hace manifestación espontánea de vivencias de placer sensual. Así, por ejemplo, se encuentra en el libro primero de las *Lecturas graduadas*, el siguiente fragmento:

Ella me acaricia siempre con más ternura que nadie; no lo vais a creer, pero me parece que sus caricias son más suaves que las de mi pensamiento; ella me guía, me cuida, vela mi sueño evitándome el mal, adivina mis deseos, me arrulla con dulces canciones, se mira en mis ojos, llena de luz mi inteligencia, y, sobre todo, me enseña a amar a Dios; procura hacerme bueno, y se complace en que yo bendiga el nombre de mi papá. Es tan buena, tan buena, y me ama tanto, que ¿cómo no la he de amar?¹⁹

Y dice en el *Nuevo lector colombiano*: «Al estrecharme ella [la madre del narrador] en los brazos y acercarme a su pecho una sombra me cubrió los ojos; era el supremo placer que conmovía a una naturaleza virgen».²⁰

Al hablar acá de disfrute sensual no se hace referencia a placer sexual propiamente tal, pero sí a disfrute del cuerpo, de las caricias y del contacto físico por parte de las mujeres y de los niños. Y ello es muy importante en la medida en que ese tipo de disfrute solo se expone de forma tan espontánea en esta única relación. Ello es razón para creer que estos autores, equívoca y tal vez involuntariamente, manifiestan que la experiencia original del placer físico y el enamoramiento romántico efectivamente tienen allí su modelo, y que esas mismas experiencias en la vida adulta en alguna medida pudieron replicarlo. Se hallan ejemplos en los mismos manuales en donde se insinúa que la madre y la novia juegan un papel semejante en la experiencia del sujeto adulto. En *Alma española, historia de una vida ejemplar*, por ejemplo, citan un poema de Jacinto Benavente:

¡Madre de mi alma! ¿No es luz de tus ojos la luz de esa estrella que como una lágrima de amor infinito en la noche tiembla? ¡Dile a la que hoy amo que no amé nunca más que a ti en la tierra, y desde que has muerto solo me ha besado la luz de esa estrella!²¹

De forma semejante, las expresiones de anhelo intenso por el recuerdo de la madre guardan alguna familiaridad con la desesperación de los amantes.

¹⁹ *Lecturas graduadas. Libro primero* (Barcelona: F.T.D., 1926), 174.

²⁰ Roberto Cortázar et al., *Nuevo lector colombiano* (Bogotá: Voluntad, 1913), 179.

²¹ Francisco Arias, *Alma española. Historia de una vida ejemplar* (Barcelona: Ruiz Romero, 1939), 221.

Ejemplos de este tipo de anhelo se hallan principalmente en textos cercanos al siglo XIX y comienzos del XX en los que el hijo, ya adulto, quisiera poder volver a besar a su madre muerta, o besa con impotencia los objetos que ella sostuvo mientras se imagina que ella lo abraza. En particular pareciera que para los varones, luego del disfrute de la ternura que les diera su madre en la infancia, fuera imposible expresar ese sentimiento en todas las relaciones adultas; excepto quizás, con sus hijos, pero solo en pocas ocasiones el padre se muestra como una figura tierna con ellos. Por lo tanto, la muerte de la madre significaría para el varón adulto la pérdida definitiva de uno de los escasos espacios que tuvo la ternura en su historia vital.

Adicionalmente, la imagen idealizada de la madre encarna la vuelta al paraíso perdido entre las agitaciones del mundo: «Mágico espejo de nuestras confidencias, ella [nuestra madre] nos devuelve, purificada en la diafanidad de sus aguas, la cambiante imagen de nuestra agitada existencia. Lago azul en el arenal de nuestras almas».²² Junto a la madre se acaban todos los males y peligros porque a ella se la sitúa precisamente como centro de la fortaleza defensiva que es la familia donde se han depurado los riesgos externos. Por esa misma razón, la imagen de la madre es el principal criterio de distinción de lo moralmente correcto y el freno que evita que el sujeto se entregue a las conductas peligrosas. Un ejemplo de esta situación se encuentra en la lectura «Una distribución de premios» del sacerdote jesuita Luis Coloma, citado en el texto para el grado cuarto de las *Lecturas escolares*. Allí, el auditorio, conformado por los padres de familia, se emociona hasta las lágrimas con la declamación de un poema a la madre por parte de uno de los niños:

Dicen que el mundo es un jardín ameno y que áspides oculta ese jardín... que hay frutos de mortal veneno, que el mar del mundo está de escollos lleno [...] ¿Y por qué estará así? Dicen que por el oro y los honores, hombres sin fe, de corazón ruin, secan el manantial de sus amores y a su Dios y a su patria son traidores. ¿Por qué serán así? Dicen que de esta vida los abrojos quieren trocar en mundanal festín; que ellos, ellos motivan tus enojos, y que ese llanto de tus dulces ojos, ¡lo causan ellos, sí! Ellos, ¡ingratos!, de pesar te llenan... ¿Seré yo también sordo a tu gemir? ¡No!... Yo no quiero frutos que envenenan, no quiero goces que a mi madre apenan. ¡No quiero ser así!²³

²² Álvaro Marín y Alejandro Cano, *Mi cuarto libro de lectura* (Medellín: Bedout, 1944), 19.

²³ *Lecturas escolares. Grado cuarto*, 296-297.

El mundo queda, por tanto, como lo diferente a la madre, y el peso simbólico de esta distinción no recae sólo en el niño, sino en la madre misma que en su papel de tal debe distinguirse como modelo moral. Asimismo, los otros amores, los que no vienen determinados por el instinto maternal y el completo desinterés, estarán bajo sospecha, por lo menos hasta que la relación con ellos se enmarque claramente en el espacio interior de la familia. Esto significa que la selección de la esposa efectivamente debe hacerse con la idea de que ella ha de ser la madre de los hijos y que, en virtud de ello su amor es familiar, o sea, amor seguro; y no amor sensual, que es transitorio e interesado.

La madre es, por lo tanto, la encarnación de la familia y la negación del mundo, y consecuentemente con ello el espacio simbólico y físico que le corresponde es el hogar, donde ella es la reina: administra y mantiene los espacios de la casa, administra la servidumbre y el dinero de las compras, recibe a los visitantes y amigos de la familia, cuida la imagen de los hijos y el esposo por medio de la pulcritud del aseo de la ropa de todos los miembros de la familia y de la casa, hace las obras de caridad con los necesitados, etcétera.

Sin embargo, ya en los manuales de finales del siglo XIX, el confinamiento al hogar, así como las misiones femeninas están siendo intensamente discutidas en los mismos libros de lectura, y es patente que todo el modelo de subjetividad femenina está en crisis. Sin embargo, como señala Pedraza: «tanto promotores como detractores de estas transformaciones [respecto de la participación de las mujeres en la vida pública] coincidieron en proteger el núcleo básico de la educación de la mujer, constituido en el siglo XIX en sus expresiones de ama de casa, madre y esposa».²⁴ Al respecto resulta muy interesante la presentación del debate que hacen en la lectura «La misión de la mujer» en *Escenas de familia*. Allí, una madre ilustra a su hija, en presencia de sus hijos varones, acerca del *destino de la mujer*. Aunque asume que la mujer debe tener los conocimientos para ser «buena esposa, buena madre y excelente ama de casa»,²⁵ señala también que las mujeres pueden ahora, además, obtener títulos profesionales:

²⁴ Pedraza, «La “educación de las mujeres”», 72.

²⁵ Pilar Pascual de San Juan, *Escenas de familia (continuación de Flora). Libro de lectura en prosa y en verso para niños y niñas* (Barcelona: Imprenta Elzeveriana y Librería Camí, 1891), 218.

Hubo un tiempo en que se creía que para ser mujer de su casa bastaba saber guisar, barrer, coser y remendar la ropa, y a lo sumo leer y mal escribir, y aun en época no lejana, se decía que la instrucción era perjudicial a nuestro sexo. [...] Hoy se comprende que la mujer puede y debe instruirse, cultivando las facultades de que acabo de hablar [las facultades intelectuales], sin perjuicio de ocuparse en el gobierno de la casa, lo cual ejecutará con cuánto mayor acierto cuanto sea menos ignorante. Dicen algunos que si nuestro sexo poseyese ciertos conocimientos desdeñaría las faenas y ocupaciones que nos son peculiares; pero si esto podría verificarse en alguna vanidosa, no sucedería de fijo en las de recto juicio.²⁶

Esta madre defiende, además, la posibilidad de que las mujeres hagan carreras universitarias. Sin embargo, al final de este encomio de la instrucción femenina, el siguiente paso, la vinculación de las mujeres al mundo laboral, le causa a la autora una gran inquietud y pone en boca de su personaje la opinión según la cual «el seguir una de estas carreras y sobre todo el ejercerla es más propio del hombre que de la mujer»;²⁷ con el argumento de que las mujeres harían una competencia innecesaria a los hombres, que ya son suficientes para atender las necesidades profesionales. Precisamente en el gesto de no dar el paso hacia el trabajo profesional y la independencia económica es en donde se manifiesta la forma de comprender el amor de la madre como sacrificio que es demandado para la defensa de la fortaleza defensiva que es la familia y la razón por la cual sostienen que la madre debe ser amada y respetada como una heroína.

Sin embargo, al considerar la transformación del modelo familiar en su conjunto, esta imagen de la subjetividad de la madre y la mujer y de los espacios que le son propios es uno de los puntos estructurales de las modificaciones que se empiezan a manifestar a lo largo del periodo acotado. Consideramos que el recuento de estas transformaciones pueden ser objeto de un artículo aparte; sin embargo, mencionamos acá sucintamente algunos de los cambios principales: en los años treinta aparecen algunas manifestaciones claras de las niñas como sujetos autónomos, principalmente en algunos manuales del periodo republicano en España; en los manuales de los años cincuenta, en los dos países, la figura de la madre se hace más

²⁶ Pascual de San Juan, *Escenas de familia*, 218.

²⁷ Pascual de San Juan, *Escenas de familia*, 220.

juvenil y moderna y su manifestación como figura de autoridad se hace menos vigilante y aprensiva; ya en algunos textos de los años cuarenta las decisiones de la esposa se hacen más notorias al interior del hogar e incluso se muestra alguna subordinación de los maridos al criterio femenino sobre los temas afectivos y hogareños; se le otorga gran protagonismo a la madre en la administración de la casa higiénica y como soporte fundamental del mantenimiento de la salud de la familia, lo que le da relevancia a su criterio como embajadora de las declaraciones de los médicos y sacerdotes; la madre se convierte, en suma, en la principal administradora del ambiente y el cuerpo y se refuerza así como la conexión fundamental entre las políticas de gobierno del cuerpo y la familia, lo que simultáneamente la hace aparecer como más capaz de tomar decisiones autónomas.

En cuanto a los usos simbólicos que los agentes educadores hacen de la relación maternal, el apasionamiento del amor de los hijos por la madre es extrapolado principalmente a dos instituciones: la familia en su conjunto y la Patria. Con ambas la relación no es meramente admiración y agradecimiento, sino apasionamiento amoroso, que puede llegar a ser ciego y violento si lo requieren las circunstancias; así es mostrado en los relatos heroicos en donde se trata de salvar a cualquiera de las dos instituciones. Se trata, en tales casos, de sacrificios en donde la sola consideración de un cálculo de beneficios o perjuicios a favor del individuo se vería como culpable. El sujeto debe reaccionar inmediatamente sin guardarse nada y el que no lo hace es irremediablemente un cobarde y un traidor. El ejemplo más frecuente, repetido en los textos de ambos países, es el del sacrificio que hace Guillermo Tell por liberar a su pueblo de un tirano, pero también se narran ejemplos propios de cada país. En el caso español, los relatos de Guzmán el Bueno y el general Moscardó, que sacrifican la vida de sus hijos por defender su patria; y en el caso colombiano se narra en varios textos, e incluso en el Himno Nacional, la autoinmolación de Antonio Ricaurte en la Guerra de Independencia, que se sacrificó para evitar que los españoles se apoderaran de unas municiones.

Aún por encima de la patria, se postulan otras madres a las que se debe amar con el mismo impulso pasional y que aman a los hombres de vuelta: la Virgen María y la Naturaleza, lo cual permite completar un verdadero sistema de amor desinteresado en toda la realidad; sentimiento que, en últimas, constituye su clave profunda y el motivo de su orden estructural. El bien, la alegría, el gozo son, en consecuencia, expresiones de la realidad maternal

del cosmos, el aspecto visible de la bondad divina. El mal, por su parte, no proviene de Dios, sino del egoísmo, pero su solución está en la virtud de la caridad, que es considerada como una madre:

¡Oh caridad sublime! ¡Oh inspiración del cielo! ¡Oh rayo que descendes de la sagrada Cruz y esparces por la tierra suavísimo consuelo, resignación y luz! ¡Tú riges los impulsos del corazón humano! Tú calmas de la vida la ronca tempestad. Tú lloras con el triste y apoyas al anciano, tú amparas la orfandad. [...] Recoges el aliento postrer del moribundo, vas como amante madre, del desdichado en pos, por ti los hombres mueren sin renegar del mundo, con su esperanza en Dios.²⁸

En consecuencia, la solución a las penurias de los pobres es, en este modelo patriarcal, el complejo sistema de la caridad en el cual la Iglesia Católica cumple la misión protectora y dadivosa de la madre que se ocupa del bienestar de sus hijos más necesitados.

CONCLUSIONES

Este breve recorrido por las diferentes extrapolaciones del amor maternal permite recalcar los diferentes contenidos con los que simbólicamente se recargó este concepto en la formación de la subjetividad, y hasta qué punto podría resultar subversivo el posible rechazo de la maternidad y de la familia en general. Asimismo, señala la intensidad y complejidad de las sujeciones culturales que definen la relación madre e hijo y que ponen sobre los hombros de la mujer el deber de ser el pilar simbólico de la moral y de la estabilidad social; un deber que se le impone como honroso y sublime y como causa de su realización existencial, pero por cuyo cumplimiento se le demanda toda su vida. Aunque son notorias, a lo largo del periodo, algunas variaciones sobre las condiciones de este sacrificio que magnifican la posición de la mujer y parecen otorgarle algún grado de empoderamiento y relevancia social, de todos modos no se halló que se cuestionara aún que el ámbito femenino por excelencia era la administración del hogar y que la definición existencial de la feminidad estuviera en la maternidad. Sin embargo, el presente artículo deja abiertos un par de temas en relación con la

²⁸ Constanza Sanín de Díaz, *El lector colombiano. Número dos* (Bogotá: Librería colombiana Camacho Roldán y Cía. S.A., 1911), 260.

educación de los afectos al interior de la familia en los que estos mismos libros de lectura pueden ofrecer pistas interesantes al investigador: en primer lugar, el tratamiento de la estructura de la relación afectiva entre el padre y los hijos y, en segundo lugar, la estructura de la relación afectiva de los esposos entre sí.

En cuanto a la educación de los afectos, se ha hecho patente que los agentes educadores buscaron que la relación madre hijo tuviera un componente pasional que, por extensión, convirtiera en una pasión entrañable la relación con la familia, con la patria y sus instituciones. Se trata de una trama compleja de técnicas para gobernar a los sujetos a través de la administración de sus afectos. Dada la variedad y la complejidad de estos mecanismos y estrategias de entrenamiento de los sentimientos podemos hablar de que estamos ante la operación de un *dispositivo emocional* que pretendió enmarcar normativamente las formas de sentir y de relacionarse socialmente. ■

Nota sobre el autor

FEDERICO GUILLERMO SERRANO LÓPEZ es filósofo y magíster en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Se doctoró en el programa de pensamiento español y latinoamericano de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido profesor del Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Actualmente es profesor e investigador de la Universidad Tecnológica de Bolívar, donde a la fecha es el decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Su trabajo como investigador se ha orientado a la filosofía del arte y a la filosofía e historia de las subjetividades. Dentro de estos campos, en los últimos años su interés se ha centrado en la historia de la preparación para la sexualidad en el ámbito escolar en la primera mitad del siglo XX en España y en Colombia.

EL NIÑO CHILENO: ASPECTOS DE LA CONFECCIÓN DE REGÍMENES EMOCIONALES A TRAVÉS DE UN TEXTO ESCOLAR (1933-1967)[§]

The Chilean Child: Aspects of the Making of Emotional Regimes through a School Textbook (1933-1967)

Pablo Toro Blanco*

Fecha de recepción: 07/03/2015 • Fecha de aceptación: 28/05/2015

Resumen: Una acelerada expansión de la matrícula escolar en Chile dio lugar a la producción y circulación de textos con lecturas juzgadas como apropiadas y edificantes para los jóvenes estudiantes, impulsando una dinámica industria editorial. El educador y literato César Bunster, respondiendo a esa demanda, publicó en 1933 un libro auxiliar de lecturas titulado *El Niño Chileno*, objeto de numerosas reimpresiones y también reediciones, llegando a ser un referente para la formación de varias generaciones de chilenos. El libro de Bunster, una suerte de antología de autores tanto de la literatura universal como latinoamericana y chilena, intentó promover un perfil deseable de estudiante que, además, se diferenció por género tras el éxito de las primeras ediciones de la obra.

Este artículo busca identificar, caracterizar y analizar algunos tópicos emocionales presentes en la selección de textos que constituyó la estructura de esta publicación, apreciando cambios y continuidades a través de algo más de tres décadas. Se considera que es posible reconocer que comunidades, grupos o estructuras formales como, por ejemplo, el Estado, promueven o desalientan determinadas emociones como marco regulatorio, lo que en su momento Peter y Carol Stearns caracterizaron como «emocionologías» o, lo que más recientemente y en una perspectiva algo más crítica, William Reddy ha descrito como «regímenes emocionales». En marcos tales como el sistema escolar la inducción de emociones específicas (o el silenciamiento de otras)

[§] Este texto es un producto parcial del desarrollo de dos proyectos de investigación a cargo del autor. Ellos son: Proyecto Fondecyt Regular 1140604 (2014-2017) y Proyecto de Fondo Interno de Investigación Universidad Alberto Hurtado (2014). Deseo agradecer la valiosa ayuda prestada por mis ayudantes Javiera Letelier Carvajal y Luis Felipe Caneo Meneses.

* Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Departamento de Historia. Avenida Alameda Libertador Bernardo O'Higgins 1869, oficina 318. Santiago de Chile. Chile. ptoro@uahurtado.cl

operaría, entre otros medios, a través de los textos empleados como complemento al currículum.

Palabras clave: Regímenes emocionales. Lecturas educativas auxiliares. Educación. Chile.

Abstract. *An accelerated expansion of school enrollment in Chile resulted in the production and circulation of reading texts thought to be suitable and edifying for young students, promoting a dynamic publishing industry. In 1933, educator and writer César Bunster, responding to that demand, published an auxiliary book of readings entitled *El Niño Chileno* (The Chilean Child), subject of numerous reprints and reissues, becoming a reference point for the formation of several generations of Chileans. Bunster' book, a sort of anthology of authors of universal as well as Latin American and Chilean literature, was meant to portray a desirable profile of a student. After the success of the first editions of the work, this profile would differ by gender.*

This article seeks to identify, characterize and analyze some emotional topics in the selection of texts from this publication, appreciating changes and continuities over more than three decades. It enables to discern the way in which communities, groups or formal structures - such as the state - promote or discourage certain emotions, thus exercising a kind of regulatory framework, one which Peter and Carol Stearns characterized as «emocionologies». More recently, and in a more critical perspective, William Reddy has described this as the work of «emotional regimes». In frameworks such as the school system, the induction of specific emotions (or the neglect of others) would operate, inter alia, through texts used as a complement to the curriculum.

Keywords: Emotional regimes. Auxiliary educational readings. Education. Chile.

INTRODUCCIÓN

En el marco de un proceso de acelerada expansión de la matrícula escolar en la educación chilena tanto a nivel primario como secundario durante el período que se aborda en estas páginas, la producción y circulación de textos que pudieran brindar lecturas juzgadas como apropiadas y edificantes para las y los jóvenes estudiantes permitió, junto con otros factores, la consolidación de una dinámica industria editorial en torno a la educación. El abogado, educador y literato César Bunster Calderón, respondiendo a esa demanda, dio a luz en 1933 un libro auxiliar de lecturas titulado *El Niño Chileno*. El texto en cuestión fue objeto de numerosas reimpresiones y también algunas reediciones, llegando a ser un referente para la formación escolar de varias generaciones de chilenos. El libro de Bunster se estructuró

principalmente como una suerte de antología de autores tanto de la literatura universal como principalmente latinoamericana y chilena, intentando promover indirectamente un perfil deseable de estudiante, propósito que, además, tuvo un atisbo de diferenciación por género tras el éxito de las primeras ediciones de la obra.

En ese contexto, el propósito de estas páginas es adentrarse en la pregunta sobre la viabilidad de identificar, caracterizar y analizar algunos tópicos emocionales presentes en la selección de textos que constituyó la estructura de esta publicación, apreciando cambios y continuidades a través de algo más de tres décadas. En ello está involucrada la interrogante respecto a si este tipo de texto responde como fuente posible, y en qué medida, a las demandas provenientes desde el campo de la historia de las emociones, nicho de estudio sometido todavía a significativas tensiones en cuanto a su consistencia, tanto desde el punto de vista de su objeto como de sus preguntas, métodos y fuentes. En efecto, si se atiende a las observaciones críticas señaladas en su momento por el historiador cultural Peter Burke, se hace necesario definir con mayor precisión si es que una historia de las emociones debe hacerse cargo de ellas (diferenciándolas, por ejemplo, de afectos y sentimientos) o atender a sus representaciones, así como también queda instalada la incógnita sobre qué métodos emplear para uno u otro caso.¹

Reconociendo la complejidad de los problemas que supone, entonces, una historia de las emociones, se asume, sin embargo, que es posible distinguir distintos niveles de aproximación al problema. Como base teórica para el propósito de estas páginas se considera que es posible reconocer, tal cual lo sostuvieron dos de los iniciadores de los estudios en el campo de la historia de las emociones, los norteamericanos Peter y Carol Stearns, que existen comunidades, grupos o estructuras formales como, por ejemplo, el Estado, que promueven, toleran o desalientan determinadas emociones como marco regulatorio de las conductas de sus integrantes, lo que da lugar a lo que el autor denomina como *emotionologies*.² Es natural pensar que en marcos de asimetría estructural tales como el sistema escolar, la inducción

¹ Juan Manuel Zaragoza Bernal, «Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 65 (1), (2013): 1.

² Peter Stearns y Carol Stearns, «Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards», *The American Historical Review* 90 (4), (1985): 815.

de emociones específicas (o el silenciamiento de otras) operaría, entre otros medios pedagógicos, a través de los textos en uso. Ello supone una nueva perspectiva de análisis para el conocimiento de la historia de los manuales y textos escolares en Chile, área de investigación que, ciertamente, tiene saldos pendientes en su desarrollo, si se establece una comparación con los casos de otros países del mundo hispanoparlante, situación que ya era posible de detectar en el balance realizado a inicios del presente siglo por destacados cultores de la temática³.

Para satisfacer los propósitos de este estudio se ha adoptado una estructura que divide este texto en tres puntos específicos: el primero busca identificar sucintamente los aspectos teóricos necesarios para situar el análisis de la obra de Bunster, brindando orientaciones sobre los desafíos que supone el tipo de enfoque con el que se quiere observar al texto. En un segundo apartado se sitúa *El Niño Chileno* en su contexto histórico y editorial, entre-gándose también algunas informaciones sobre su autor. El tercer punto se concentra en la selección y análisis de algunos posibles tópicos emocionales que sería factible encontrar en las páginas del libro. Finalmente se esbozan algunas conclusiones, de evidente naturaleza provisoria, así como también se señalan algunos desafíos abiertos para el campo de estudio de la historia de las emociones en el ámbito escolar en Chile.

EMOCIONES Y TEXTOS ESCOLARES: UN CAMPO CASI IGNOTO EN EL CASO CHILENO⁴

En las décadas recientes se ha asistido a la emergencia de un área de interés que se ha mostrado fértil y provechosa, generando publicaciones y centros de investigación, a la vez que también ha suscitado amplios debates: la historia de las emociones. Como giro temático al interior del campo de la historia cultural, esta área ha traído a la historiografía nuevos y complejos desafíos. Uno de los principales ha sido el hecho de que los historiadores han tenido que hacer frente a un objeto elusivo, definido inicialmente

³ Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Madrid: UNED, 2001).

⁴ Este punto sigue de cerca parte de nuestro estudio «¿Técnicos de la política y del alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la Orientación Escolar a mediados del siglo XX», en Teresa González (ed.), *Memoria y educación: reformas políticas y discursos educativos* (La Laguna: Universidad de La Laguna, en prensa).

desde campos disciplinares distantes como la biología y la antropología. Al situar las emociones como problema de estudio, se ha levantado una ola de duda respecto a su naturaleza y, por ende, a su posibilidad de ser historizadas. Su significado funcional y mecánico, presentado desde el prisma de ciertas miradas provenientes de la neurobiología, ha implicado que una entrada contemporánea a las emociones las defina como un «conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo», que despliegan respuestas a estímulos mediante repertorios determinados de acciones corporales orientadas hacia el propósito último del bienestar del organismo emocionado.⁵ En esta primera dimensión, principalmente centrada en procesos corporales y mentales con fuertes componentes de automaticidad, se advierte ya uno de los elementos propios de la dificultad que supone para la historiografía acercarse a las emociones.

Complementariamente a lo recién señalado, cabe tener en cuenta que en la contraposición básica a partir de la cual se tejó la primera urdimbre positivista de la disciplina histórica desde el siglo XIX, vale decir que, en el par polar de lo racional y lo irracional, lo sistematizable y lo inasible, la emoción quedaba relegada al plano de la experiencia subjetiva y la intangibilidad. Desde allí ha venido a ser rescatada para adquirir estatus de objeto de estudio gracias a la confluencia de diversas disciplinas, entre ellas la ya mencionada antropología, así como también los estudios lingüísticos y la neurociencia.

El reconocimiento de ese sustrato de las conductas humanas que son las emociones ha sido labor compleja dado que la terminología asociada, así como los objetos que denota, no han sido construcción de fácil consenso. Así, la intercambiabilidad de términos como emoción, afecto o sentimiento ha sido probablemente uno de los desafíos mayores para construir un piso común de análisis. Desde la reflexión antropológica, nos parece interesante e instrumentalmente propicia la noción que entrega el investigador francés David Le Breton, quien define a la emoción como una

resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira,

⁵ Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (Madrid: Destino, 2013), 65.

deseo, sorpresa, miedo, allí arraigado en el tiempo, más integrado a la organización corriente de la vida, más accesible, también a la posibilidad de un discurso.⁶

En la sutil formulación de Le Breton hay un par de ideas que nos parece importante relevar, a propósito del análisis que se propone al texto en estudio. La primera tiene que ver con la dimensión cultural-social que las emociones comportan, en tanto respuestas evaluativas frente a lo otro (personas, situaciones, lo pasado, lo que sucede y lo que ha de venir), implicando que ellas pueden ser y efectivamente son movilizadas, así espontánea como deliberadamente, tanto por el individuo como (y esto es lo significativo para nuestro interés) por el grupo, organización o Estado. Y, por otra parte, el segundo aspecto que se desprende de esta definición, y es importante para el análisis aquí propuesto, es el hecho de que las emociones se conceptualizan como respuestas que constituyen articulaciones o modulaciones temporales de sentido provisorio (el cual posee un sentido reflejo, según los enfoques predominantes sobre ellas). Ello implica cierta fugacidad, una performance pasajera y quizás difícil de notar, si se compara con el sedimento que deja la acción reflexiva devenida en palabra, texto o creación material. Por ello es que se torna en un interesante desafío pensar cómo «cazar emociones» en artefactos tales como, por ejemplo, los textos escolares. Y es allí donde la articulación sucesiva de emociones, su anidación en torno a un eje de sentido de más largo aliento, como se comprende a la noción de sentimiento como «organización corriente de la vida» cobra un sentido más accesible, quizás, para el análisis en el tipo de soporte al cual estamos observando. De esta manera, por ejemplo, surge la posibilidad de integrar texto y lección, lectura y palabra magisterial, en un proceso de educación de los sentimientos y de las emociones. La primera se acerca, incluso nominalmente, a ciertos propósitos declarados de las tareas de la escuela en el escenario del Estado Nación: así, por ejemplo, respecto al cultivo (no intelectual meramente) del sentimiento patrio y la filiación cívica. La segunda, o sea, la educación emocional, asunto hoy de relevancia en la discusión pedagógica y objeto creciente de políticas en el aula, podría pensarse que ha sido un objeto de discurso menos estratégico en el desarrollo histórico de la enseñanza en Chile. Esta impresión, en todo caso, requiere un mayor sustento y abre un

⁶ David Le Breton, *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2009), 105.

surco para investigaciones futuras. Con todo, a partir de la concatenación básica aquí planteada entre emoción, sentimiento y educación surge una línea de análisis en la que poder inscribir el problema de los textos escolares como posibles vehículos de educación emocional y sentimental, como se verá en adelante.

Como se ha mencionado ya, una buena parte de los primeros desarrollos de la historia de las emociones ha estado ligada al problema general de la normalización. En ese sentido, las ideas de Norbert Elias respecto a los procesos de civilización de las costumbres y racionalización de la vida social han sido un primer foco de inspiración para los historiadores pioneros en el campo, principalmente norteamericanos y europeos, que comenzaron a explorarlo hacia la década de 1980.⁷ Pese a esta primera impronta, la contraposición subyacente entre naturaleza y cultura, barbarie y civilización o, a la larga, entre emoción y razón, ha tendido a ser desafiada tanto desde el ámbito de las disciplinas que estudian los mecanismos físicos ligados a las emociones (lo que se demuestra en las investigaciones recientes sobre su funcionamiento contextualizado y modificabilidad) como desde las perspectivas estrictamente construccionistas que, sin embargo, corren el riesgo de no reconocer articulaciones comunes a través del tiempo entre ellas y, por ende, debilitar su legibilidad histórica. Esto ha llevado, por ejemplo, a William Reddy a proponer la idea de *emotives* como una unidad de análisis que buscaría mediar en esa suerte de posible aporía entre, extremando los términos, emociones como meros mandatos biofísicos o construcciones sin arraigo temporal y cultural.⁸

Siendo la normalización conductual parte importante de los problemas iniciales de la historia de las emociones no resulta extraño que se haya producido un impacto, disparateo en profundidad y manifestación a través del tiempo, sobre la historia de la educación. Entendida la educación en su sentido lato de transmisión cultural intergeneracional, sin la mediación institucionalizada de la escuela, ya en la temprana obra de Peter Stearns se deja ver una preocupación por los mecanismos normalizadores tales como libros de crianza infantil y los manuales de consejo y urbanidad. De este

⁷ Susan Matt, «Current emotion research in History: or doing History from the inside out», *Emotion Review*, 1 (3), (2011): 118.

⁸ William Reddy, *The navigation of feelings. A framework for the history of emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 113.

modo es que el historiador norteamericano llega a sistematizar una propuesta que, si bien ha sido criticada desde su formulación a mediados de la década de 1980, ha sido una referencia para los primeros pasos de los historiadores de la educación al internarse en el camino del estudio de las emociones: la idea de *emocionología* como un marco regulatorio en que, en una sociedad o en grupos en su interior, se construyen estándares respecto a las emociones básicas y su expresión definida como apropiada. Lo relevante del concepto es su dimensión social, en la medida que permite desligar el análisis únicamente del foco de la experiencia individual y las profundidades de la subjetividad, al enfocarse en el aspecto colectivo. Ello implica, naturalmente, que distintos dispositivos existentes en el espacio escolar se emplean, a diversa escala e intensidad, para definir tales estándares e imponerlos. Allí es donde cabe la interrogante respecto a las funciones que le corresponde desempeñar a los libros y manuales escolares como herramientas de difusión e internalización de los estándares emocionales. Ello supone, creemos, un ejercicio interpretativo de los contenidos y formato de tales libros y textos escolares que se distancia, en algunos aspectos, del análisis más tradicional en torno a conceptos predominantes o transmisiones ideológicas a través de sus páginas. Es en ese sentido en el que la pregunta a los textos y libros escolares, desde la clave de las emociones, tendría un valor sumamente innovador, en la medida que plantearía el reto de analizarlos ya no solamente en clave de su, digamos, dogmática (o, sea, el mensaje ideológico explícito que transmiten) sino que en un sentido más complejo, en la medida que supondría dar cuenta de los textos escolares en tanto esfuerzos de inducción efectiva sobre los estudiantes, de movilización de capacidades introspectivas, de apelación de dominios más complejos que el cognitivo y, finalmente, bajo la premisa de que tras las lecturas e imágenes encerradas en los libros escolares se hallaría la pretensión de fortalecer la disposición de los actores del espacio escolar a un perpetuo «ejercicio de autorregulación, es decir, educación de las emociones».⁹ Este aspecto regulatorio ha sido precisamente el que ha predominado en los primeros acosos al problema de las emociones desde el campo de la historia de la educación, de acuerdo a balances historiográficos recientes. Así, se argumenta que el problema del nacionalismo y la lealtad patriótica se ha constituido en uno de los primeros temas en los que se ha avanzado desde un análisis centrado

⁹ Adrián Ascolani, «Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX)», *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (28), (2010):11-12.

en la construcción discursiva oficial de lo propio hacia un enfoque interesado en las «estructuras de sentimiento»¹⁰.

Finalmente, en articulación con el último punto señalado, vale decir, el eje temático del nacionalismo como primera puerta para el tránsito desde un análisis de construcción discursiva hacia otro con eje en la educación de las emociones, nos parece necesario retomar en este primer apartado, a modo de cierre, un mínimo juicio provisorio respecto al problema de la historia de las emociones y los textos escolares aplicado al caso chileno. En tal ánimo es posible constatar que el trabajo que se ha hecho en años recientes, en el camino de saldar los atrasos en los estudios sobre historia de los textos escolares en Chile con respecto a otras comunidades historiográficas nacionales, se inscribe básicamente en la perspectiva de prestar atención a lo que denominábamos párrafos atrás como la dogmática o construcción discursiva de lo propio (la historia, nacionalidad, ciudadanía) o lo otro (el extranjero, los pueblos indígenas) y que estos esfuerzos, precisamente debido a ese enfoque no han explorado, todavía, el ámbito de las emociones.¹¹ Por ende, estas páginas aspiran a ser, más que un avance significativo, que requeriría de una mayor envergadura en el análisis y los materiales estudiados, una modesta y provisorio señal apuntando en dirección a ese camino.

EL TEXTO Y SU CONTEXTO EDITORIAL

El Niño Chileno de César Bunster resulta un interesante ejemplo del estado de desarrollo de la industria editorial chilena en general hacia la década de 1930. Buena parte de sus condiciones de posibilidad, así como también de su profundo arraigo temporal a través de tres décadas, tienen que ver con un momento que ha sido rotulado por un estudioso sobre la historia del libro en Chile como una verdadera época de oro editorial, en el contexto de un Estado de compromiso y bajo la articulación de una hegemonía

¹⁰ Noah Sobe, «Researching emotion and affect in the history of education», *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41 (5), (2012): 691.

¹¹ Pamela Olivares Felice, «Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX)», *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (Santiago; Mineduc, 2007), 161-165; Sol Serrano y Rafael Sagredo, «Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares», en *La enseñanza de la historia* (Washington, D.C: OEA, 1994), 127-152; Pablo Toro Blanco, «Como se quiere a la madre o a la bandera: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)», en *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX*. Volumen I, eds. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (Santiago: Ediciones Bicentenario, 2010), 133-158.

mesocrática, en la que la expansión educacional promovida por el Estado jugó un rol muy importante.¹² En esta etapa histórica, que se abre a partir de la década de 1920, el Estado se convirtió en un verdadero poder regulador del mercado de libros escolares. Este rol debió hacer frente a la existencia de una amplia oferta de textos de disímiles características, fenómeno ante el cual el Estado intervino en abril de 1931, a través del Ministerio de Educación, llamando a concurso para fijar textos auxiliares para la enseñanza, los que resultarían sumamente relevantes como apoyo a las clases dadas por los profesores y que, situación que resulta interesante, desdoblarían el trabajo y la lectura del estudiante en distintos ámbitos, dado que serían empleados en la clase pero también en el hogar. Entre ellos resultó escogido *El Niño Chileno* en 1932.¹³ Se aprecia en esta época un giro material en los libros escolares, posibilitado tanto por los avances técnicos de la industria editorial como por las ideas pedagógicas en boga, en el contexto del predominio de la Escuela Nueva. De este modo, para el propio autor del libro en estudio, una de las principales fortalezas del texto sería su aspecto amable, con tipografía agradable y numeroso material gráfico encargado a importantes artistas y diseñadores gráficos nacionales de la época. En este gesto editorial se aprecia un propósito de acercar el libro auxiliar de lectura a los formatos y la estética de la industria gráfica en expansión, la que se convertía en un atractivo para la infancia y juventud a través de plataformas tales como las tiras cómicas de los periódicos, las revistas infantiles o la propia publicidad.

La apuesta tanto temática como gráfica del libro de Bunster, junto con las condiciones de sostenida expansión del sistema educacional y la continuidad de buena parte de las nociones centrales del proyecto integrador nacional y democrático en el que se sustentaba el libro, ideario al cual se hará referencia más adelante, permitieron que *El Niño Chileno* se convirtiera en un éxito editorial. Lamentablemente, no existe información clara respecto a las cantidades de cada tiraje editorial. Sin embargo, es posible notar que el proyecto de César Bunster tuvo una expansión tanto en el plano vertical (cobertura hacia distintos cursos ya sea en la educación primaria como en la secundaria) como horizontal (permanencia, mediante numerosas reediciones, a través de tres décadas), como se puede apreciar en la tabla 1, en la que figuran las ediciones que tuvo cada uno de sus libros.

¹² Bernardo Subercaseaux, *Historia del libro en Chile. Desde la Colonia al Bicentenario* (Santiago: Editorial Lom, 2010), 154.

¹³ Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010* (Santiago: Junji, 2010), 454.

Tabla 1. Ediciones de El Niño Chileno (Fuente: elaboración propia en base al catálogo de Biblioteca Nacional de Chile). Debe considerarse que la publicación del texto para los cursos de niñas fue restringida solamente a unos pocos grados escolares, como se puede notar a partir de la lectura de la tabla.

Curso (y rango de edad aproximado)	Hombres	Mujeres
2.º Primaria (8-9)	1948; 1950; 1953; 1954; 1955; 1956; 1958; 1960; 1966	
3.º Primaria (9-10)	1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; 1949; 1950; 1951; 1952; 1954; 1957; 1960; 1967	
4.º Primaria (10-11)	1937; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1956; 1958; 1959; 1962; 1966	
5.º Primaria (11-12)	1936; 1939; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1948; 1949; 1950; 1951; 1953; 1954; 1955; 1958; 1960; 1962; 1964; 1965	
6.º Primaria (12-13)	1935; 1936; 1938; 1939; 1940; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1955; 1956; 1958; 1959; 1960; 1962; 1963; 1964	
I.º Humanidades (13-14)	1935; 1936; 1938; 1940; 1941; 1942; 1943; 1944; 1946; 1947; 1948; 1949; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1956; 1957; 1959	
II.º Humanidades(14-15)	1933; 1934; 1936; 1938; 1942; 1944; 1945; 1947; 1948; 1949; 1951; 1952; 1953; 1955; 1960	
III.º Humanidades (15-16)	1934; 1935; 1945; 1948; 1949; 1952; 1953; 1957	1934; 1936; 1940; 1942; 1946; 1949; 1955; 1956; 1957

A inicios de los años 30 era visible la demanda de textos que compendiaran lecturas seleccionadas por su aporte literario y que apoyaran la labor de los docentes. Así, por ejemplo, en octubre de 1933 se celebraba, en las páginas de crítica literaria de la Revista de Educación, el lanzamiento de *Lecturas para Niños*, seleccionadas por el profesor y presbítero Alfonso Escudero, indicando que existía necesidad de brindar nuevos y actualizados compendios de textos de calidad que despertaran el interés infantil y juvenil.¹⁴ Pocos meses antes, a fines de abril, el propio texto de Bunster había recibido juicios favorables a través de las páginas del reputado periódico *El Mercurio de Santiago*, en las que se alababa la habilidad del autor para reconocer la necesidad de adaptarse a los cambios sufridos por la infancia y, por ende, a sus nuevas necesidades formativas.¹⁵

La influencia de la Escuela Nueva en César Bunster queda acreditada a través de algunas de las charlas y escritos sobre educación que produjo. Nuestro autor recibió su propia formación pedagógica en el Instituto Pedagógico a la luz del reformismo educacional que se venía consolidando como sentido común en la formación profesional docente desde, por lo menos, la década de 1910. El cambio conceptual desde una pedagogía centrada en la transmisión de conocimiento hacia una mayor atención a las necesidades y características de los estudiantes, en un *giro paidológico*, llevó a los profesores a replantear las distancias existentes entre ellos y sus alumnos y a incorporar, de manera creciente, exigencias de atención a las dimensiones de la subjetividad infantil y juvenil, proceso que tenía algunos antecedentes ya hacia los últimos años del siglo XIX.¹⁶ Esta exigencia de cercanía y comprensión de la naturaleza infantil debe ser considerada, creemos, como parte de las condiciones en las que César Bunster elaboró su texto. En una charla brindada a una asamblea de Rectores y Directoras de Liceos en 1929, señalaba que «mientras el niño esquive su yo ante los ojos del maestro, nada nuevo podremos construir en beneficio de la educación. Ello depende del educador y no del educando».¹⁷ Este convencimiento es consistente con la idea de aventurarse, poco tiempo después, a generar un tipo de texto como *El Niño Chileno*, libro que intentó interpelar y reconocer a sus jóvenes lecto-

¹⁴ «Libros en revista. Cultura general», *Revista de Educación*, 43 (octubre 1933): 15.

¹⁵ Roberto Meza Fuentes, «El Niño Chileno», *El Mercurio de Santiago* (23, abril, 1933).

¹⁶ Pablo Toro Blanco, «Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012): 70-90.

¹⁷ César Bunster, *En torno de la docencia* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1950), 73.

res, como se verá, en un registro mucho más amplio que el del mero conocimiento. En otra conferencia a profesores, también en 1929, esta convicción se reflejó en la invitación hecha a los profesores de Castellano a abandonar la práctica de las tradicionales composiciones escolares ya que, según su punto de vista, «resultan insulsas y sin vida, porque el niño no escribe por impulso propio, sino para cumplir la orden del maestro. Por eso fracasa el tema obligatorio: aun el tema libre, sólo rinde buen resultado cuando en lugar de ser libre, está ligado a la vida del niño» y, ciertamente, a su subjetividad.¹⁸

Es importante, además de las consideraciones pedagógicas recién señaladas, situar al texto de César Bunster en medio de un proyecto político de corte nacional y democrático, orientado hacia la conciliación social, el que ha sido comprendido como una etapa de predominio del Partido Radical, tienda política de profundos lazos históricos y marcadas influencias clientelísticas en el sistema educacional chileno. El propio Bunster era parte de los cuadros burocráticos del radicalismo, sirviendo en la educación pública (Instituto Nacional y Universidad de Chile) y en el aparato estatal (fue subsecretario de Educación durante los gobiernos de los radicales Pedro Aguirre Cerda y Juan Antonio Ríos). Nacido en Concepción en 1894, el autor de *El Niño Chileno* se tituló de abogado (1917) y profesor de Castellano (1924) y Educación Cívica (1927). Perteneció a la masonería chilena, en la que desempeñó altas responsabilidades.

Cuando apareció *El Niño Chileno*, Bunster se preocupó de representar el proyecto social y político del cual era parte a través de algunas de las lecturas que introdujo en el libro tales como, por ejemplo, las de sus correligionarios Alberto Cabero y Amanda Labarca.¹⁹ Un punto que ha sido señalado por un sagaz observador de este proyecto educacional de clases medias que se desplegó desde los años treinta en adelante es que la difusión de constructos tales como patria y lo chileno buscó el uso de términos alternativos y más amplios que la idea de clase, rígido basamento teórico de los movimientos marxistas en la época.²⁰ Así, al tener que buscar ideas para generar una noción de comunidad compartida o imaginada, se tuvo que recurrir a

¹⁸ Bunster, *En torno*, 101.

¹⁹ Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001), 224.

²⁰ Barr-Melej, *Reforming Chile*: 227.

nociones de cierta ambivalencia tales como raza, igualdad, orden, progreso, solidaridad, dando relevancia, a su vez, a una interpretación escolar de la historia patria con tintes civilistas, republicanos, democráticos y progresistas, en aras de una convivencia interclasista pacífica. Buena parte de este imaginario, de acuerdo a Barr-Melej, tenía una connotación de sensibilidad antirrevolucionaria, la que no es posible determinar en qué medida logró ser efectivamente internalizada por sus principales destinatarios: los niños y jóvenes escolarizados. Punto importante de lo que se deriva de este diagnóstico, agregaríamos, es que el entorno político en el que se escribió *El Niño Chileno* implicó una apelación ideológica de tonos populistas que, en lo que a nuestro objeto principal respecta, situó discursivamente el campo de los afectos, los sentimientos y la dimensión volitiva de la existencia en un plano menos periférico que el que tradicionalmente ocupó en la literatura escolar de décadas anteriores, heredera todavía de los cánones positivistas y profundamente normativos del siglo XIX.

POSIBLES TÓPICOS EMOCIONALES EN *EL NIÑO CHILENO*

La estructura de los numerosos libros que compusieron la colección de *El Niño Chileno* fue invariable. Inauguraba la obra un prefacio en el que se indicaban las intenciones del autor y se animaba a los profesores a emplear el texto tanto en clases como en tareas para la casa, así como también se les recomendaba consultar las actividades propuestas en el «apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos». Entre ambas secciones extremas, luego del índice, se extendían las lecturas tanto en verso, prosa, como también algunas breves obras de teatro, todo sin mayor interrupción ni comentarios, abundantemente ilustrado. Es interesante considerar que los autores antologados en el texto eran de las más diversas nacionalidades, tanto célebres como desconocidos, con predominio de escritores y poetas nacionales, y que no existían sesgos visibles en cuanto a las temáticas (ya fueran de clase, religiosas, políticas o de género). La trama que unía a los distintos textos era, de acuerdo a los propósitos formulados por el propio autor, suficientemente implícita como para no ser detectada como una propuesta doctrinaria específica. Bien lo señalaba Bunster al inicio de su ciclo editorial, cuando sostenía que el propósito de la selección de textos era fortalecer en los estudiantes la «educación del carácter, civismo, fuerza de voluntad, solidaridad humana, amor a la Naturaleza, optimismo, esfuerzo, etc., [lo que] no va en el libro en forma de DOCTRINA, sino discretamen-

te insinuado para que el alumno mismo lo descubra, o convenientemente diluido en trozos de indiscutible belleza».²¹ La ausencia de un criterio de progresión cronológica, agrupación estilística, procedencia geográfica o cualquier otro canon de ordenamiento de los textos seleccionados era posible en la medida que el texto no estaba pensado como un libro de ejercicios o un texto de estudio propiamente tal y, por ende, no se encontraba asociado estrictamente al orden curricular que podría pensarse que debía guiarlo. Ello también estaba reforzado por la noción propuesta por el mismo autor respecto a que el libro estaba destinado a apoyar la enseñanza del idioma patrio pero también pondría en contacto al estudiante con otros profesores como, por ejemplo, los de Historia o Ciencias. Por lo tanto, la propuesta que incardinaba los textos era principalmente formativa en el gusto estético y los valores, tanto para niños como niñas. Respecto a éstas, Bunster declaraba en su primer libro dedicado a ellas que en él los profesores encontrarían «numerosas oportunidades para atender a la formación espiritual de las niñas, aprovechando para ello un material literario en el cual la intención moralizadora va, por así decirlo, subterráneamente, como en los anteriores».²²

Ahora bien, si el rasero de los textos antologados en *El Niño Chileno* no era necesariamente el de clásicos reconocidos de la literatura ni tampoco ejemplos de transmisión explícita de modelos, de acuerdo a lo declarado en los prefacios y lo que es posible detectar en sus páginas ¿se puede pensar que el afán estético y moralizador declarado por el autor debía entonces apelar a la movilización de ámbitos no solamente normativos e intelectuales, sino que a la subjetividad de los destinatarios, o sea, los estudiantes? Esta inquietud, complementariamente, nos arroja a una clásica aporía de los estudios históricos respecto a los textos escolares: ¿de qué manera esa tal movilización puede ser captada a través del análisis de los textos? ¿De qué modo impactaron esas imágenes, esos relatos, la subjetividad de los estudiantes que portaban en su bolsón de libros un ejemplar de *El Niño Chileno*, innumerables veces leído y quizás ya ajado por el uso? Estas inte-

²¹ César Bunster, *El niño chileno. Libro auxiliar de lectura para el segundo año de Humanidades. Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos. Tomo Segundo* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1933), 4. [Mayúscula en el original].

²² César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas. Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Editorial Zig-Zag, 1933), 3.

rrogantes hermanan, de cierta manera, a los análisis tradicionales, más bien doctrinarios, de los libros escolares con aquellos que comienzan, en nuestros días, a buscar una mirada desde la historia de las emociones. A ambos les hace falta, a la larga, completar el círculo de la lectura: conocer el uso efectivo y la decodificación de las lecturas hechas en la escuela y el hogar, asunto que requiere un tipo de fuentes que claramente supera los límites de una mirada como la que se presenta en estas páginas. Asumiendo esta limitación crítica, creemos posible, no obstante, indicar provisoriamente ciertos elementos que podrían ser tomados como síntomas de una intención de educación emocional o sentimental a través de esta obra.

Hay varios elementos formales que pueden ser considerados como inductores o facilitadores de una aproximación al mundo emocional de los lectores de *El Niño Chileno*. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que Bunster se preocupó de introducir, en un mismo nivel de importancia, la creación literaria y testimonial de los propios estudiantes con la de los autores que formaban parte de la antología. De esta manera es que aparecen composiciones de alumnos y alumnas de los distintos niveles a los que iba dirigido el libro, dando a conocer, a través de sus narraciones algunos tópicos tales como la melancolía, la alegría o el miedo a la muerte. Luis Lira, un estudiante de Humanidades, en su composición «Mi primera clase en Humanidades» daba a conocer su experiencia y sensaciones al llegar a esta etapa de estudios luego de sus años de primaria:

nervioso y a la vez con una alegría ilimitada, espero al profesor que nos hará la primera clase [...]. Abandono bruscamente mis reflexiones, debido a un fuerte golpe dado en el pupitre por un largo brazo que me hizo pensar en la isla de Cuba. Era el profesor, el «Mapamundi», que nos invita a prestarle atención. Así comenzamos a llamarle cariñosamente.²³

Por su parte, otra estudiante, Helda Rodríguez, de III de Humanidades, en «Cuando me cambio de casa» describía las sensaciones físicas que asociaba a la alegría y la melancolía de llegar a un nuevo hogar.²⁴

²³ César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades. (Edición renovada) Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Imprenta y Litografía Universo, 1934), 45.

²⁴ Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas* (1933), 162-163.

Referencias a lo agradable, cálido y luminoso de un día nuevo en un entorno novedoso se contraponían con las sensaciones gatilladas por el crepúsculo:

Después, cuando ya mis ojos han caído por todos los rincones de la casa y mis sentidos se habitúan a ella, tales sensaciones empiezan a borrarse lentamente. Las piezas comienzan a oscurecerse y a llenarse de muebles; enmudecen, se destiñen y pierden por completo su antiguo color. Las ventanas recogen cielos grises y cansados y yo, nuevamente, despierto y me levanto más tarde. Es entonces cuando la casa se viste con el traje vulgar que no ha de sacarse más.

Las tensiones y experiencias propias de la vida infantil y juvenil aparecían recogidas en las páginas de la obra aunque, ciertamente, en un papel secundario en términos de número e importancia en comparación con los textos de autoría adulta. Es interesante considerar que el afán moralizador de Bunster, ejecutado a través de la selección de los textos, no estaba explícitamente sellado por una consideración única del sentido o la moraleja que cada uno de ellos podía ofrecer. Si bien se insinuaban orientaciones tanto para profesores como alumnos en el apartado final de sugerencias metodológicas, no había en *El Niño Chileno* una única interpretación posible de cada lectura, lo que probablemente pueda explicar su capacidad de ser empleado como texto auxiliar durante tantos años sin sufrir enmiendas mayores. Muchas de las lecturas involucraban, en este sentido, apelaciones a emociones o sentimientos positivos desde un cierto sentido común y ello podía ser suficiente credencial como para permitir que figuraran en las páginas del libro, pese a su calidad menor, junto a textos de autores consagrados. Es el ejemplo de la siguiente nota, una suerte de invocación al optimismo (y, por ende, una inducción emocional), pensada para presentar a las estudiantes de III de Humanidades (y probablemente futuras dueñas de casa) un modelo actitudinal en el que la alegría debía ser integrada como un recurso que permitiría el manejo de la concordia familiar, bajo la premisa de que la capacidad de integrar la risa como expresión de la emoción de la alegría era un capital asociado a la figura femenina, un atributo de género que podría ser empleado como lubricante de los conflictos domésticos.



Figura 1. Hay que reír. Fuente: Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas*, 273.

Un gesto editorial que resulta interesante considerar es que Bunster construyó una antología con referencias múltiples, en la que se intercalaban episodios bíblicos, descripciones biográficas e históricas, noticias de avan-

ces científicos, numerosa literatura criollista, etc. En un mismo volumen podían figurar Rabindranath Tagore, Amado Nervo, el historiador chileno Alfonso Bulnes o un estudiante. Es interesante notar que en esa panoplia autoral algunos textos eran anónimos (muy probablemente hechos por el propio Bunster) y tenían una naturaleza de interlocución más directa con los estudiantes, explorando sus sentimientos y valores. Un ejemplo es la breve narración dirigida a alumnos de 4.º año de primaria, en la que se unen una melancólica imagen y un texto *ad-hoc* para configurar una descripción anímica de un niño que está lejos de su escuela.



Figura 2. Los condiscípulos. Fuente: César Bunster, *El niño chileno. Libro auxiliar de lectura para el 4.º año de la escuela primaria (Cuarta Preparatoria)*. Conforme al programa vigente y con apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos (Santiago, Imprenta Universitaria, 1937), 55.

Otra faceta que resulta interesante considerar en el libro, en relación con las emociones y sentimientos, tiene que ver con la promoción de los mecanismos de reflexión individual y autoconocimiento. En ese sentido se inscribe como actividad sugerida para los estudiantes del I de Humanidades, muchachos de 13 a 14 años, que cada uno tuviera un diario de vida.²⁵ Se invitaba, además, a que una vez a la semana se hiciera una lectura compartida de él en clases. Ciertamente era esta una inducción ambiciosa: estimular la autorreflexión y, paralelamente, promover su socialización, generando un dispositivo de sensibilización tanto personal como grupal, apelando a un espacio que podía resultar desafiante, en términos de las atribuciones de género tradicionales.

CONCLUSIONES

El Niño Chileno, libro que mereció numerosas ediciones a través de tres décadas tanto en el sistema primario como secundario de educación en Chile, fue un vehículo de expresión de un conjunto de valores políticos y culturales que se pueden agrupar bajo el rótulo de un proyecto de integración nacional, de mediación interclasista y profundamente cívico. Sin embargo, más allá de su mensaje ideológico congruente con la orientación política de su autor, la obra podría entregar luces de cómo las necesidades de atención a la educación emocional y sentimental de la población escolarizada se convertían en un tema relevante para los educadores de la época que se abre con el reformismo pedagógico, el cual se hizo especialmente visible hacia la segunda década del siglo XX. Apelaciones a la subjetividad infantil y juvenil, a través de la integración de textos de los mismos estudiantes y de la presentación de narraciones concebidas para reflexionar sobre el propio ser, estuvieron presentes en sus páginas. La recomendación de establecer dispositivos de reflexión como, por ejemplo, los diarios de vida complementó ese ánimo de dirigirse a dominios más allá de lo estrictamente cognitivo.

Con todo, pese a estas dimensiones (que difícilmente podrían considerarse como hegemónicas en los textos creados por César Bunster), es pertinente tener en cuenta que hacia inicios de la década de 1940 no existía todavía un espacio curricular reconocido para que en él se expandiera la orientación escolar y la atención a la dimensión emocional, en un registro

²⁵ César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Primer Año de Humanidades. (Edición renovada) Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Imprenta y Litografía Universo, 1945).

que fuera distinto a la mera invocación moral o patriótica presente en distintos ángulos del currículum escolar en vigor o, en su mayor extensión en tanto páginas y temas, en *El Niño Chileno*. Un analista de la época, pensando en esta realidad señalaba que «dentro del sistema escolar no existe, ni tal vez podría existir, una cátedra o clase de “formación del carácter”. Pero sin duda que el Liceo influye y ayuda a formar hombres y mujeres capaces de pensar y vivir correctamente».²⁶ Vale tener en cuenta este aspecto para comprender a la obra de Bunster como un tipo de texto en cierta manera fronterizo entre el libro escolar tradicional y otro tipo de literatura dirigida hacia la infancia y juventud que, a la larga, terminaría por desplazarlo.

Una última consideración que quisiéramos dejar sentada, en el marco de estas conclusiones abiertas, producto de un texto que se inserta en una investigación en sus primeras etapas de desarrollo, es que la lectura de *El Niño Chileno* desde el ángulo de interés de la historia de las emociones comparte, como ya se ha señalado, algunos obstáculos comunes al análisis de textos escolares. La relación completa del hecho de la lectura, vínculo profundamente transformador y que a su vez modifica hermenéuticamente al texto por su uso, se nos aparece como un objeto borroso, incierto, dado que no existe el reporte suficiente sobre los efectos del complejo gráfico y literario que fue esta obra en uso en las escuelas y liceos de Chile durante algo más de tres décadas. Solamente destellos fugaces, que habría que buscar en la memoria de sus lectores, podrían reconciliar esa distancia y llenar esos vacíos. Destellos tales como los que nos cuenta un nostálgico ex estudiante que recibió gratuitamente en la escuela pública las ediciones del libro, gracias a las políticas de distribución de textos del Estado chileno: al revisar un canasto de libros usados en una feria halló un ejemplar de la obra y este encuentro gatilló en él profundos recuerdos.²⁷ Fascinación por las narraciones que movilizaban la solidaridad; admiración por el sacrificio de alguien por los otros; cierto miedo, atravesando décadas de vida, a la brutalidad de quienes, por el uso de la violencia, tenían en las páginas del libro el rótulo de héroes. Un encuentro, pues, que reactivó emociones y que llevó, finalmente, al ex estudiante a reconocer, como seguramente muchos más de esas generaciones escolares: «Ay, Niño Chileno, te grabaste en mi subconsciente». ■

²⁶ Enrique Salas, ¿Para qué me educó?: guía del estudiante secundario (Santiago: Imprenta R. Quevedo, 1942), 15.

²⁷ Rubén Sanhueza Gómez, «El Niño Chileno», *El Centro* (Talca), (1, febrero, 2002).

Nota sobre el autor

PABLO TORO BLANCO es Doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Historia por la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación se relacionan con historia de la educación en Chile, de los movimientos estudiantiles y la juventud e historia de las emociones. Ha publicado los libros *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988* (en coautoría) (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2006) y *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario 2007. Santiago: Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, volumen II). Entre sus artículos más recientes: «Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012): 70-90. «Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist *emotionology* in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)». *History of Education & Children's Literature*, 10, 1 (2015): 583-600.

PERSUAÇÃO E TERROR: A LINGUAGEM DA HIGIENE EM MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS (SÃO PAULO, 1920-1950)[§]

Persuasión y terror: el lenguaje de la higiene en los manuales escolares brasileños (São Paulo, 1920-1950)

Persuasion and Terror: the Language of Hygiene in Brazilian Schoolbooks (São Paulo, 1920-1950)

Heloísa Helena Pimenta Rocha*

Fecha de recepción: 18/03/2015 • Fecha de aceptación: 19/04/2015

Resumo. Este artigo indaga sobre a presença e o papel das emoções em manuais escolares que abordam temáticas ligadas à higiene e à saúde. Para tanto, examina um *corpus* de manuais produzidos entre as décadas de 1920 e 1950, os quais tinham como destinatários, entre outros públicos, as crianças que frequentavam as escolas primárias do estado de São Paulo, Brasil. Detém-se, de modo mais específico, na análise da linguagem utilizada, buscando captar a dimensão afetiva presente no tratamento de temas como o asseio, a alimentação, as doenças e as formas de prevenção, tanto dos males que atacavam o físico, quanto daqueles considerados como desregramentos morais. O exame dos textos selecionados sugere que a sua composição se articula à possibilidade de transmissão de um conjunto de conhecimentos sobre a saúde, apresentados sob o signo da cientificidade e da razão, com o intento de permitir que os seus leitores se prevenissem das doenças e de suas consequências. A indagação acerca da linguagem acionada no tratamento dos temas permite flagrar a carga afetiva de que é investida a abordagem das questões de higiene e saúde tematizadas, possibilitando pôr em cena o recurso às emoções em que se pautava um projeto que visava, em última instância, à adesão a um modo de vida saudável, civilizado e moralmente aceito, o qual seria al-

[§] Este artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa *Biblioteca de higiene para as crianças paulistas: tipos e gêneros textuais de manuais escolares*, financiado pelo CNPq (Processos 308755/2011-1 e 477780/2012-1). Uma primeira versão deste texto foi apresentada no XI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (México, 2014).

* Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Rua Aglair Villas Boas, 425, 2/52, Vila Bella, Campinas (SP), Brasil, CEP 13087-725. heloisah@unicamp.br

cançado por meio da internalização, por parte das crianças, das pautas de comportamento prescritas.

Palavras-chave: Manuais escolares. Emoções. Saúde. Higiene. Medo.

Resumen. Este artículo indaga sobre la presencia y el papel de las emociones en manuales escolares que abordan temáticas ligadas a la higiene y la salud. Para ello examina un *corpus* de manuales producidos entre las décadas de 1920 y 1950, que tenían como destinatarios, entre otros públicos, a los niños que frecuentaban las escuelas primarias del estado de São Paulo, Brasil. Se detiene específicamente en el análisis del lenguaje utilizado, buscando captar la dimensión afectiva presente en el tratamiento de temas como el aseo, la alimentación, las enfermedades y las formas de prevención, tanto de los males que atacaban el físico como aquellos considerados desarreglos morales. El examen de los textos seleccionados sugiere que su composición se articula a la posibilidad de transmitir un conjunto de conocimientos sobre la salud, presentados bajo el signo de la ciencia y la razón, con la intención de que sus lectores se previnieran contra las enfermedades y sus consecuencias. La indagación sobre el lenguaje utilizado en el tratamiento de los temas permite captar la carga afectiva que envuelve el abordaje de las cuestiones de higiene y salud, colocando en el escenario el recurso de las emociones para sustentar un proyecto que buscaba, en última instancia, la adhesión a un modo de vida saludable, civilizado y moralmente aceptado, que solo sería alcanzado por medio de la interiorización, por parte de los infantes, de las reglas de comportamiento prescritas.

Palabras clave: Manuales escolares. Emociones. Salud. Higiene. Miedo.

Abstract. *This article delves into the presence and role played by emotions in schoolbooks dealing with themes related to hygiene and health. To do so, we examine a corpus of textbooks produced between 1920 and 1950, designed for, among others, children attending elementary schools in the state of São Paulo, Brazil. The article focuses, more specifically, on the analysis of the language used in these books, trying to capture the affective dimension present in the treatment of themes such as cleanliness, eating habits, diseases and prevention methods, both for problems concerning the physical body and those considered to be of a moral dimension. An analysis of the textbooks reveals that their contents are meant to convey information about health in an emotional way, where in the name of science and logic, an effort is made to encourage readers to guard themselves against diseases and their consequences. An examination of the language used for dealing with these themes shows us to what degree an affective approach was taken with regard to hygiene and health issues. A strong appeal was made to the emotions in procuring adherence to a healthy, civilized and morally accepted lifestyle, one that could be achieved through the children's internalization of the prescribed behavior agenda.*

Keywords: Schoolbooks. Emotions. Health. Hygiene. Fear.

Em 1928, veio a lume o *Livro de Hercules: lições de hygiene, cívicas e mores* de autoria do professor primário Accacio Faria,¹ obra aprovada e adotada pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, para o ensino da leitura fundamental no 3º. ano das escolas públicas. O livro, produzido com base nos dados colhidos pelo autor no Instituto de Higiene do Estado de São Paulo,² apresentava-se como um «modesto trabalho», no qual se articulavam educação higiênica e moral, visando à formação das crianças para o porvir. Atribuindo à higiene a possibilidade de aperfeiçoamento orgânico do indivíduo e de conservação da espécie, o texto inicial lembrava que as prescrições higiênicas não deveriam ser simplesmente aprendidas, mas compreendidas e praticadas. Para tanto, o autor procurava traduzir em historietas «os ásperos conselhos e ensinamentos de higiene», amenizando-os e adaptando-os à «compreensão infantil».³ A iniciativa fazia parte de um movimento que se intensificou a partir da segunda metade da década de 1920, quando se assistiu à crescente expansão da produção de textos escolares, abordando temáticas ligadas à higiene e à saúde, destinados às crianças das escolas primárias.

Resultado da ação de órgãos governamentais, de editoras e dos próprios autores, a produção de livros escolares acompanhou o processo de difusão da escolarização, podendo ser observada em relação às várias áreas do currículo escolar. No caso da higiene, tal crescimento justificava-se também em função da emergência dos problemas gerados pela urbanização —entre os quais a eclosão de graves quadros epidêmicos e endêmicos—, como também do amplo movimento em prol do saneamento rural. A expansão da produção

¹ Entre as décadas de 1910 e 1920, o autor foi professor adjunto de grupos escolares situados no litoral do estado de São Paulo, mais especificamente, nos municípios de Santos, Iguape e Vila Bela. À época da publicação da obra, Faria já atuava como professor em grupos escolares da região litorânea, havia mais de uma década.

² O Instituto de Higiene (atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo) teve suas origens no acordo de cooperação estabelecido, em 1918, entre o Governo do Estado de São Paulo e a Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller, tendo em vista o provimento da cadeira de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Durante a gestão de Geraldo Horácio de Paula Souza (1922-1927), o instituto assumiu a condição de órgão diretor da política sanitária estadual, participando, de forma decisiva, da produção de um discurso científico sobre as «questões urbanas» e da elaboração de estratégias de intervenção orientadas segundo o objetivo de «formação da consciência sanitária da população». Consultar, a esse respeito, Heloísa H. Pimenta Rocha, *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo* (Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2003).

³ Accacio Faria, *Livro de Hercules: lições de hygiene, cívicas e mores* (São Paulo: Typographia Bancária, 1928).

e difusão de manuais escolares nessa área ganha sentido, ademais, quando se observa o lugar central assumido pela escola nos projetos de higienização social, além dos vínculos entre educação e saúde, nas intervenções que tiveram lugar no estado de São Paulo, a partir da década de 1920.

No âmbito dessas intervenções, a educação passou a ser vista como fator decisivo na regeneração da população, acreditando-se ser possível, por meio dela, assegurar a aquisição de hábitos saudáveis, desde a mais tenra idade. Nos discursos de médicos, das autoridades governamentais e de reconhecidos educadores do período, tornou-se cada vez mais frequente a afirmação dos riscos advindos da grande concentração de crianças nos espaços escolares e, por essa via, da necessidade de uma inspeção rigorosa da escola sob o ponto de vista higiênico. Por outro lado, tomou vulto a afirmação do papel da escola na prevenção das doenças, tanto pela sua ação direta sobre as crianças, como pela influência indireta sobre as famílias, com vistas a reorientar as suas práticas cotidianas de cuidado com o corpo, a casa e a criação dos pequenos.

O fenômeno, que redundou em inúmeras iniciativas, entre as quais figuravam a publicação de livros e folhetos informativos, versando sobre temáticas ligadas à higiene do indivíduo e do meio, não era exclusivo do estado de São Paulo, nem mesmo do Brasil. Tampouco se constituía em uma novidade. Inserir-se em um movimento internacional, cujas origens remontavam ao século XIX. Examinando a difusão do higienismo e o lugar atribuído à escola no âmbito desse movimento, Antonio Viñao Frago e Pedro Martínez destacam que, a partir dos finais do século XIX, os médicos-higienistas, em seu afã de debelar as epidemias, combater a mortalidade e produzir novos modos de viver em sociedade, consideraram a escola como objeto privilegiado de intervenção, dedicando-se ao estudo dos tempos e espaços da escolarização, dos métodos e procedimentos de ensino, da constituição física e intelectual dos alunos.

Assim, «a partir de presupuestos higiénicos, se pretendía regular la vida de los individuos, de las familias y de los grupos sociales en toda su amplitud, aunque la escuela y la familia constituyeran, desde su inicio, dos de los lugares privilegiados de intervención del higienismo».⁴ Segundo assinala Viñao Frago, a confluência entre a medicina, a higiene e a educação

⁴ Antonio Viñao Frago y Pedro L. Moreno Martínez, «Introducción», *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (2000): 7. Número monográfico sobre «Higienismo y Educación (ss. XVIII-XX)».

escolar mostrou-se inevitável, no âmbito desse movimento, já que a escola se apresentava como um espaço social por meio do qual era possível tanto garantir a atenção médico-higiênica à infância, como intervir nas famílias, reconfigurando as práticas de cuidado e educação das crianças. Em síntese, conforme ressalta o autor, «la medicalización de la infancia se daba la mano con su escolarización. Y esta última con la higienización de la escuela».⁵

Tendo em conta esse cenário marcado pela difusão do higienismo e pelas iniciativas de expansão da escolarização, este artigo examina manuais destinados às crianças das escolas primárias de São Paulo, produzidos entre as décadas de 1920 e 1950, os quais têm como foco temáticas ligadas à higiene e à saúde. Interrogam-se, mais especificamente, os conteúdos que essas obras põem em circulação, bem como os procedimentos retórico-discursivos por meio dos quais se busca constituir a leitura e configurar como conteúdos formativos os temas e motivos abordados.⁶ A análise dos manuais fundamenta-se nas contribuições das ciências sociais para o estudo das emoções e do seu papel na regulação da vida em sociedade, valendo-se, de modo mais específico, dos estudos de Barbalet e Scheff.⁷ Com base nas reflexões propostas por esses autores, busca examinar a linguagem utilizada nos manuais selecionados, procurando atentar para a carga afetiva presente no tratamento de temas como o asseio, a alimentação, as doenças e as formas de prevenção tanto dos males que atacavam o físico como dos desregramentos morais.

Assim, interessa aos objetivos deste artigo dar conta das seguintes indagações: que referências às emoções e aos sentimentos figuram nesses manuais? Que comportamentos as narrativas oferecidas às crianças visam produzir? Como essas narrativas se articulam com vistas a conformar os gestos infantis? Que lugar ocupam as emoções na estrutura dessas narrativas voltadas para a produção de um modo de vida saudável, higiênico e moralmente aceito? É importante assinalar que, no âmbito dessa reflexão,

⁵ Antonio Viñao Frago, «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica», *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (2000): 12.

⁶ Antonio Augusto Batista y Ana Maria Galvão, *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história* (Campinas: Mercado de Letras, 2009).

⁷ Jack Barbalet, *Emotion, social theory and social structure. A macrosociological approach* (Cambridge: CUP, 2001); Jack Barbalet, «Boredom and social meaning», *British Journal of Sociology*, 50 (1999): 631-646; Thomas J. Scheff, *Microsociology: discourse, emotion, and social structure* (Chicago: The University of Chicago Press, 1990).

importa recensear fundamentalmente as dimensões emocionais da interpeção higienista.

O TERROR: UMA «SÍNCOPE FELIZ»!

Dirigindo-se provavelmente aos professores e procurando conformar a leitura do catálogo de vida saudável articulado em torno da saga do personagem Hercules, Accacio Faria afirma a relação de complementariedade que guardavam entre si as estratégias de persuasão e o recurso ao terror, ao afirmar que: «duas escolas se apresentam no campo da pedagogia, para tornar mais propício e eficaz o ensino e a prática da higiene: a do Terror e a da Persuasão. E, se bem que aparentemente antagônicas, elas se completam».⁸

Sem negar a superioridade da persuasão, mas ao mesmo tempo sem descurar o valor pedagógico da atemorização, diante dos perigos que ameaçavam a humanidade, o autor lembrava que:

persuadir, em matéria de higiene, não é suficiente. Daí a necessidade de retornarmos ao arcaico, porém mais eficaz processo da atemorização, o que pedagogicamente se nos afigura uma espécie de «síncope» nas conquistas do espírito humano, mas uma «síncope feliz» e indispensável, em vista dos grandes flagelos que atualmente conturbam a humanidade.⁹

Embora arcaico, o método, que visava acionar uma carga emocional capaz de redirecionar o rumo da ação humana, mostrava-se eficaz: uma «síncope feliz»! O livro de Faria inscreve-se em uma tradição de textos que, intentando instaurar práticas consideradas salutaras, desde a mais tenra idade, se move nessa dupla dimensão, apelando ao convencimento e, por essa via, enaltecendo os ganhos que advinham de uma vida modulada segundo os imperativos da higiene e da moral, mas, também, lançando mão das virtudes do medo, do temor, do terror e, em alguns casos, do constrangimento e da vergonha.¹⁰ Uma linguagem marcada pela oposição entre o bem e o mal, a vida e a morte, a perdição e a salvação percorre essa modalidade de textos, constituindo-se o apelo às emoções e aos sentimentos em recurso que visava conquistar a adesão das crianças a um novo modo de vida.

⁸ Faria, *Livro de Hercules*, s. p. (páginas iniciais).

⁹ Faria, *Livro de Hercules*, s.p. (páginas iniciais).

¹⁰ Sobre a articulação entre esses sentimentos, consultar Barbalet, *Emotion, social theory*.

A trajetória de Hercules, narrada em suas mais dramáticas cores, encontra equivalente em outros textos, entre os quais selecionamos alguns livros que compõem a coleção publicada pela Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, nos anos 1950. Coleção essa composta de livros de formato pequeno, contendo 32 páginas, os quais eram distribuídos gratuitamente. Sem desconsiderar as distinções que marcam os contextos de produção das obras, os objetivos que respondem pela sua publicação e, ainda, a inserção profissional dos seus autores e os seus possíveis vínculos com o Estado,¹¹ interessa observar a permanência desse jogo de emoções na produção de um discurso pedagógico, que tem como intento antepor-se às doenças, prevenir os males e preservar a saúde. A retórica da regeneração articula esse conjunto de textos, produzidos num intervalo temporal em que as mudanças políticas, econômicas e sociais são consideráveis, marcando a continuidade do recurso a emoções intensas, acionadas não com o propósito de paralisar os indivíduos, mas de despertar as suas mais vigorosas reações no enfrentamento de males que, em seu último termo, são identificados à morte.

Lançando mão de títulos sugestivos, que podem ser lidos como metáforas dos males que buscam combater, o conjunto de manuais selecionados, em que pese serem escritos por autores distintos, pode ser tomado como obra que tem uma autoria comum: o estado de São Paulo. Produzidos ou aprovados por órgãos governamentais, os manuais, destinados, entre outros públicos, às crianças em seus primeiros anos de escolarização, podem ser tomados como expressão das ações do Estado voltadas para o combate a enfermidades como tuberculose, sífilis, ancilostomose, ou aos desregramentos atribuídos ao alcoolismo. Além do *Livro de Hercules*, compõem o *corpus* examinado as seguintes obras: *A maior riqueza*, de autoria de Gracita Miranda;¹² *A última caçada*, de Enéas do Amaral;¹³ *Baile de formatura*, de

¹¹ Não se dispõe de dados sobre todos os autores das obras publicadas pelo Departamento de Saúde do Estado e sobre as tiragens. Apesar dessas lacunas, é possível supor que as obras circulavam tanto nas escolas, como em outras instituições, entre as quais os órgãos de saúde. Trata-se de textos escritos em linguagem simples, nos quais se conjugam texto e imagens em branco e preto.

¹² Gracita Miranda, *A maior riqueza* (São Paulo: Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 1952). A autora foi educadora e jornalista, sendo responsável pelas pautas de saúde e por questões referentes a associações de mulheres, nos *Diários Associados*.

¹³ Enéas do Amaral, *A última caçada* (São Paulo: Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 1953).

Guilherme de Almeida;¹⁴ *O gigante invisível*, de Afonso Schmidt;¹⁵ e *O pacto com o demônio*, de Galeão Coutinho.¹⁶

HERCULES E O TRABALHO DE REGENERAÇÃO

Acompanhemos a produção do personagem central da narrativa de Faria em sua saga, que se desenrola em 33 episódios, nos quais se encenam do nascimento à «felicidade de Hercules», não sem uma breve interrupção em que essa felicidade se vê ameaçada pela doença e pelos prazeres do álcool, em todo o seu cortejo fúnebre. Forte, exuberante, robusto, de saúde inigualável, o pequeno Hercules, recém-nascido, é apresentado como um «botão em flor». Sob a supervisão do zeloso avô, que na juventude fora educador, Hercules tem a sua vida orientada pelos preceitos da puericultura e vai se desenvolvendo «livremente, sem afagos exagerados, sem colo e sem berço».¹⁷ Duas figuras se constroem em torno da educação do pequeno Hercules, uma masculina e outra feminina, representadas pelo experiente avô, conhecedor da alma das crianças, a surpreender cada pequeno deslize de uma mãe extremosa em seus cuidados, porém inexperiente e insegura. Personificando a própria puericultura, o avô lembrará, a cada passo, que «o papel das mães na educação infantil, é decisivo para o futuro de seus filhos. Quantos erros e quantos vícios acompanham muitas vezes o homem, do berço até a sepultura, devido à falta de cuidado com que se lhes ministram os primeiros conhecimentos!».¹⁸

¹⁴ Guilherme de Almeida, *Baile de formatura* (São Paulo: Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 1953). Almeida (1890-1969) foi advogado, jornalista, crítico de cinema, poeta, ensaísta e tradutor. Participou da Semana de Arte Moderna; foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, do Seminário de Estudos Galegos de Santiago de Compostela e do Instituto de Coimbra.

¹⁵ Afonso Schmidt, *O gigante invisível* (São Paulo: Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 195?). O autor, Afonso Schmidt (1890-1964), foi jornalista, contista, romancista e dramaturgo. Nos anos 1910, foi diretor do *Jornal do Povo*, no Rio de Janeiro. Trabalhou também nos jornais *Folha da Noite* e *O Estado de São Paulo*. Foi sócio fundador do Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo, além de membro da Academia Paulista de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

¹⁶ Galeão Coutinho, *O pacto com o demônio* (São Paulo: Seção de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo, 195?). Coutinho (1897-1951) foi escritor, tradutor, poeta e jornalista. Foi redator chefe da *Gazeta de S. Paulo*. Atuou também no *Correio Paulistano*, *Jornal da Manhã*, *Jornal de S. Paulo* e *Jornal de Notícias*, do qual era diretor por ocasião do seu falecimento. Na década de 1930 criou, com Mário de Andrade, Sérgio Milliet e outros, a editora Cultura Brasileira.

¹⁷ Faria, *Livro de Hercules*, 23.

¹⁸ Faria, *Livro de Hercules*, 26-27.

Cercado de todos os cuidados, o menino vai se desenvolvendo e assimilando os «preceitos da verdadeira higiene»,¹⁹ como se pode depreender da narrativa *O dia de Hercules*. Regrado segundo os imperativos da higiene, o cotidiano do menino transcorre em meio a uma rotina que inclui alimentação moderada, escovação dos dentes, brincadeiras, passeios com o avô e belas histórias contadas pelo pai à mesa do jantar. A essas se associam as lições escolares, que lhe ensinam o valor do asseio, o poder da higiene na prevenção de moléstias e infecções contagiosas, e o papel dos «homens de ciência» na descoberta dos meios de evitar e combater as enfermidades. Assim, o heroico personagem vai sendo construído em sua força, saúde e alegria. Não fora a advertência do autor sobre a aliança entre persuasão e terror na conformação dos hábitos higiênicos, a construção da narrativa edificante, calcada sobre os alicerces de uma vida familiar harmônica e as certezas do discurso pedagógico, não autorizaria a supor o futuro sombrio que se anunciava para o forte e saudável menino.

Um corte na narrativa põe em cena a dimensão do terror, enunciada por Faria como uma das faces do método educativo. Se, nos dois terços iniciais da obra, o autor enreda os seus leitores na afirmação de uma vida pautada nos ditames da higiene, as 30 páginas finais desse livro de 125 páginas —que se propõe a oferecer aos pequenos lições de higiene, moral e formação cívica—, exibem a dimensão trágica tomada pela vida de Hercules, seguida da sua redenção. Os títulos dos capítulos indiciam as desgraças resultantes dos desregramentos, sem deixar, entretanto, de reafirmar a possibilidade de regeneração, assegurada pela higiene: *O perigo de um prazer*, *O charlatão*, *Decadência*, *Na taberna*, *Na prisão*, *No júri*, *Novas esperanças*, *Uma visita*, *A felicidade de Hercules*. Marcados por um tom trágico, esses episódios apresentam Hercules adulto, operário de fábrica, em uma progressiva decadência. Membro de uma sociedade dançante, Hercules se deixa levar pelos maus conselhos de alguns companheiros e se entrega com «entusiasmo a essa tão prejudicial diversão»²⁰ e aos prazeres, esquecendo as moléstias que podem ser contraídas no contato com pessoas doentes.

O momento fatídico se dá em torno de um aparentemente inocente copo de refresco, como a sinalizar os perigos que rondavam certos ambientes, ou os perigos do prazer desregrado. Se o álcool figura como o

¹⁹ Faria, *Livro de Hercules*, 31.

²⁰ Faria, *Livro de Hercules*, 93.

grande mal que articula a sequência trágica da decadência, a sua entrada em cena é construída por meio da ida do personagem a um lugar de diversão, numa cena em que a bebida alcoólica aparentemente não se faz presente. Diversão e perigo se associam, no primeiro ato, em torno de uma bebida insuspeita:

estava ele, no seu clube, em companhia de um amigo que sofria de uma moléstia contagiosa e que tinha os lábios assinalados por aftas que mal se percebiam.

Como fizesse calor, Hercules convidou-o a tomar um refresco.

Em dado momento e por uma natural distração, trocaram os copos.

O resultado desse engano foi, como veremos mais tarde, de péssimas consequências para Hercules.²¹

A figuração da moléstia contagiosa assume uma dimensão crescente, sendo transmitida, mais tarde, à mulher e ao filho. Diversão, enfermidade e álcool transformam aquele que um dia fora a personificação da saúde em um «indivíduo infeliz e perigoso: quase todos os objetos que usava ficavam infeccionados da terrível moléstia —as navalhas dos barbeiros, os copos onde bebia, etc—».²² Tal é a carga afetiva investida na construção do personagem, agora contaminado com um mal altamente contagiante (cujo nome é interdito na narrativa), que ele se transforma em uma espécie de fantasma a espalhar os perigos por onde passa: «Se tivesse beijado a rósea boca de uma criança, sem supor que a contaminava, lhe teria feito um grande mal com aquela prova de afeto».²³

Entre uma desgraça e outra, o leitor vai sendo convocado a acompanhar os meandros da decadência de Hercules. O clima de terror é construído cuidadosamente, passo a passo. Assim, a narrativa dos desdobramentos da infeliz decisão de casar-se, sem antes consultar um médico, é precedida de uma advertência aos leitores. Advertência que não é casual, mas assume um lugar fundamental na construção do clima emocional, por meio do qual se intenta produzir a adesão dos futuros jovens e, quiçá, de suas famílias, aos preceitos higiênicos:

²¹ Faria, *Livro de Hercules*, 96.

²² Faria, *Livro de Hercules*, 98.

²³ Faria, *Livro de Hercules*, 98-99.

é agora com certo pesar que continuamos a história de Hercules, por se tornar ela um pouco triste. E vocês, crianças, por ela ficarão compreendendo qual o valor dos conselhos da higiene e quão necessário é defendermos e cuidarmos da própria saúde, sem o que não haverá nem paz nem felicidade.²⁴

O próximo passo na construção da *decadência* do personagem, doente, desanimado, «sem gosto pelo trabalho»,²⁵ é a busca de distração nas tabernas, numa sequência que envolve o vício da embriaguez, o jogo, a perda da saúde, do dinheiro e da tranquilidade. A desgraça vai sendo anunciada a cada episódio. Os conselhos que Hercules recebe deveriam repercutir na alma dos pequenos leitores, convocados a testemunhar a fatalidade que interrompe a feliz trajetória do personagem: «Infeliz! A amizade com esse terrível inimigo da humanidade —o álcool, ser-lhe-á fatal, como adiante veremos—».²⁶ Entre esses conselhos, nem mesmo a trágica «história do alcoólico», pequeno texto recebido pelo correio, interrompe o curso da sua decadência. A história é protagonizada por um homem que faz um pacto com a morte. Em troca de mais algum tempo de vida, ela lhe oferece três alternativas: matar o pai, espancar a esposa e os filhos ou beber um copo de vinho. Optando pela última alternativa, o homem, tomado pelos desvarios resultantes da ingestão constante da bebida, acaba por praticar os outros dois atos de brutalidade que, a princípio, lhe pareceram absurdos. Triste sina que parecia prenunciar as desgraças do próprio Hercules.

Desempregado havia dois anos, uma vez que fora dispensado da fábrica, por sua incapacidade para o trabalho, impontualidade e preguiça, Hercules se entrega à vida dissoluta, envolvendo-se em um conflito, que o leva à prisão. O ambiente da taberna, cenário onde se desenrola o episódio, é pintado com as mais negras tintas, em que se mesclam «rua deserta e mal iluminada», «luz vermelha de uma suja e antiga lanterna», que mais se assemelha a um «sangrento farol», «sombrio salão», «velhas e ensebadas mesas». Enfim, um lugar povoado de «indivíduos de aspecto estranho», onde «se joga, se fuma, se bebe e se discute».²⁷ O contraste entre o promissor menino, saudado pelo avô como um «botão em flor», e o homem de meia

²⁴ Faria, *Livro de Hercules*, 99.

²⁵ Faria, *Livro de Hercules*, 101.

²⁶ Faria, *Livro de Hercules*, 102.

²⁷ Faria, *Livro de Hercules*, 108.

idade, decrépito, «a cabeça já bastante branca repousada sobre as mãos, sozinho a um canto, pensativo e taciturno» não pode ser mais flagrante.²⁸ O episódio termina na prisão.

Indiferença, revolta, ódio incontido de tudo e de todos, desejos de vingança, expectativa de liberdade, vergonha, humilhação. Um misto de sentimentos emerge na prisão, onde o personagem tem a oportunidade de «avaliar o grau de aviltamento a que chegara pelo uso imoderado que fizera das bebidas alcoólicas. Sim, o único causador daquilo tudo era o vício da embriaguez, vício que o tornara do homem livre e prestável que era, naquele ser mesquinho, desprezível e fraco».²⁹ Sua fisionomia era marcada pelos «fundos sulcos da desgraça e da miséria com que o vício e o martírio estigmatizam as suas vítimas».³⁰

Depois de longos meses na prisão, o personagem é, finalmente, absolvido, não sem carregar consigo as palavras de reprovação do seu advogado em relação ao alcoolismo: «seu advogado falara longamente sobre a embriaguez, pintando-a com negras cores, mas com as tintas da realidade; dizendo ser ela uma horrível desgraça para o homem e para a sociedade, um flagelo, um vício hediondo que degrada o homem, tornando-o um ser abjeto, talhado para o crime e para a desonra».³¹ A narrativa se encerra com o retorno do «antigo sentimento da dignidade»,³² o desejo de uma nova vida, movida pelo trabalho e pela honradez, despertado pelas palavras de reprovação que ouvira em seu julgamento. A tônica do episódio, que leva como título *Novas esperanças*, é a da regeneração: «Sim, pensou, de hoje em diante saberei pautar as minhas ações pela senda segura do dever e da honra. Levantou-se. O seu rosto muito sereno refletia a resolução firme que tomara – a da sua própria regeneração».³³

O final da narrativa é exemplar: Hercules reunido a sua família recupera a saúde e o emprego. Desfecho que se dá com a ajuda de um velho amigo, curado da opilação graças aos sábios conselhos e à orientação do personagem, quando ainda era uma criança, e com o poderoso recurso da ciência:

²⁸ Faria, *Livro de Hercules*, 108.

²⁹ Faria, *Livro de Hercules*, 112.

³⁰ Faria, *Livro de Hercules*, 113.

³¹ Faria, *Livro de Hercules*, 116-117.

³² Faria, *Livro de Hercules*, 119.

³³ Faria, *Livro de Hercules*, 120.

«a ciência, felizmente, dispõe de meios poderosos para combater as mais terríveis moléstias. É preciso, entretanto, paciência e perseverança».³⁴ Saúde, vigor físico, família e trabalho compõem o desfecho da narrativa — um epílogo construído sob o signo da felicidade plena:

Há muitos anos que Hercules não sabia o que era um instante de satisfação. Nesse dia, porém, sua alegria foi completa

— «Se todos soubessem», disse ele abraçando carinhosamente a esposa, «quanto vale uma boa saúde e a obrigação que temos de zelar por ela, a vida sobre a terra seria muito mais suave e tranquila».³⁵

[...] Hercules e sua família eram agora felizes.³⁶

PEDRINHO E O DEMÔNIO

Alguns dos núcleos presentes na narrativa de Faria podem ser reencontrados nas obras publicadas pela Secretaria de Propaganda e Educação Sanitária, as quais, abordando distintas questões, nem sempre se organizam segundo o mesmo esquema adotado no *Livro de Hercules*. Independente da temática central, o recurso ao terror como forma de convocar à adesão aos preceitos da higiene é recorrente nesses manuais. Ora atenuado por um desfecho feliz, ora levado ao extremo do leito de morte, o terror parece rondar a vida dos pequenos leitores, cercando-os em suas brincadeiras de infância ou antecipando os riscos da vida adulta.

A ideia de um pacto sombrio, que pode custar vidas, sugerida na carta anônima recebida por Hercules, é o eixo da obra *O pacto com o demônio*, protagonizada pelos irmãos Henrique e Pedrinho, personificação do bem e do mal, da virtude e dos vícios. Menino de «instintos à solta», que «não admitia repreensões de ninguém»,³⁷ Pedro, ainda criança, não saía da rua e já havia sido flagrado fumando pela mãe — uma viúva devotada à criação dos filhos. Em certa ocasião, a mulher fora alertada pelo vizinho: «olhe, dona Venância, pelo Henriquinho não vem mal ao mundo, mas a senhora deve ter muito cuidado com o Pedro. Aquilo é o diabo em figura

³⁴ Faria, *Livro de Hercules*, 124.

³⁵ Faria, *Livro de Hercules*, 123-124.

³⁶ Faria, *Livro de Hercules*, 125.

³⁷ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 7.

de gente, dona Venância; tenha mão nele, senão é capaz de dar em droga».³⁸ A profecia do vizinho ecoava nos ouvidos da mãe que temia quando via o filho sair para a escola, entre outras razões, pelos riscos do «desencaminhamento».

O contraste entre o temperamento dos irmãos desde a infância é um elemento central na construção da trama. Já adultos, Henrique, com seu jeito quieto, sossegado, «songamonga»,³⁹ era o oposto de Pedrinho —estouvado, ágil, olhos vivos e inquietos, falante e galanteador. Enquanto um se movia entre o trabalho e a casa, tendo por diversão a leitura do jornal; o outro vivia entre o trabalho e a diversão, chegando em casa todos os dias tarde da noite. A voz do vizinho, ouvida quando os dois eram crianças, reaparece pela boca de uma moça que, mais tarde, se tornará a esposa de Henrique. Como uma profecia, a moça afirma que, apesar de inteligente e vivo, Pedrinho não seria um bom marido, fazendo coro com as suspeitas alimentadas pela mãe em relação ao filho desajuizado. Suspeitas que se confirmam quando ela o surpreende, ao chegar em casa de madrugada, totalmente embriagado: «o rapaz estava com o rosto transtornado. A mãe percebeu logo que ele havia bebido, porque lhe sentiu o bafo de álcool».⁴⁰ Em meio à discussão com a mãe, as inevitáveis comparações com o irmão, modelo que deveria ser seguido por Pedrinho, o deixam ainda mais incomodado, despertando-lhe um «certo despeito» e enchendo-o de ódio.⁴¹ Era a primeira vez que se sentia inferiorizado em relação àquele que era considerado por todos um «mosca morta».

O sono agitado da mulher, que se seguiu à discussão com o filho, foi povoado de pesadelos que envolviam o falecido marido, o filho encolerizado e, por fim, a mais reveladora de todas as figuras: o demônio. O clímax da narrativa, que dá título ao livro, e sela o destino do filho, aparece para a mulher em sonho:

Surgira-lhe o diabo em pessoa, com o seu riso sarcástico. O coisaurum estava fazendo um pacto com o Pedro, nem mais nem menos. O Pedro seria o mais feliz dos homens. Contente, cheio de dinheiro, feliz nos amores. Um homem fadado a grandes destinos, haviam de

³⁸ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 6.

³⁹ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 11.

⁴⁰ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 15.

⁴¹ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 15.

ver. Riquíssimo, não deixaria faltar nada a dona Venância. Belos automóveis, um palácio no Jardim América.⁴²

Debalde, a mãe tenta, no sonho, envolver o outro filho na negociação proposta pelo diabo. Alheio a tudo, o filho chega mesmo a desaparecer do sonho, no momento em que o diabo, mesmo sem mostrar a sua face, cobra a sua parte do pacto selado com Pedrinho:

Novo aspecto do sonho. Henrique desaparecera. Também o diabo, que levava nas mãos uma folha de papel com a assinatura do Pedrinho, sumira atrás de um velho casarão, que se parecia muito com o edifício de uma fábrica de tecidos da Penha. Somente o Pedrinho ali estava, mas não bem vestido como a princípio, nem dando gargalhadas de contentamento ao lado do capeta, e sim com o rosto fechado, os olhos vermelhos, a boca torcida, como no momento em que ela, dona Venância, o havia surpreendido horas antes. E se ainda fosse só isso, não era nada: Pedrinho, no sonho, avançava para a mãe com uma garrafa de pinga numa mão e um punhal na outra.⁴³

A sequência da decadência, embora guarde semelhanças com a de Hercules, ganha cores ainda mais trágicas, culminando com a morte de Pedrinho, como a confirmar o pesadelo da pobre mãe e as profecias que, desde a infância, sinalizavam um futuro sombrio para o destrambelhado menino. Bares, botequins, desordens, prisão e iminente enlouquecimento. A mulher com quem se casara, mesmo sendo «uma desmiolada»,⁴⁴ não suporta a convivência. Conselhos não adiantavam: «o alcoolismo o estava conduzindo, aos poucos, para a loucura completa».⁴⁵ Uma nova etapa do vício se manifesta, fazendo surgir a mania de perseguição, que o faz voltar-se contra o próprio irmão, tentando matá-lo. O ataque de fúria lhe rende a internação em um hospital de loucos, de onde foge, para ser encontrado um mês mais tarde, «coberto de andrajos, não mais embriagado, mas enfermo».⁴⁶

Como no pesadelo da mãe, o destino de Pedrinho se consuma: é recolhido a um hospital onde vem a falecer. Antes, porém, do suspiro final, implora pelo

⁴² Coutinho, *O pacto com o demônio*, 18.

⁴³ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 18-19.

⁴⁴ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 21.

⁴⁵ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 21.

⁴⁶ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 23.

perdão da família, por não ter ouvido os sábios conselhos da mãe, que em certa ocasião ensinara os filhos a nunca beber quando estivessem tristes, pois, segundo ela, «o vício começa exatamente quando a gente precisa esquecer alguma tristeza e lança mão da bebida».⁴⁷ Em seu leito de morte, o rapaz confessa que havia começado a beber quando foi demitido, por conta de uma discussão com o chefe: «quando tomei o primeiro trago, e mais outro, e mais outro, daí a pouco já havia esquecido tudo; sentia-me o homem mais feliz... ».⁴⁸

Duas explicações sobre o trágico destino de Pedrinho concorrem: a da mãe e a do sobrinho Gastão, estudante de medicina. Construída como uma pessoa simples e supersticiosa, a mãe lê a desgraça do filho como uma tragédia que se anuncia por meio de alguns indícios: o cigarro; as advertências do vizinho e da futura nora; o sonho revelador; a recordação das palavras do falecido marido que considerava o álcool um veneno. O sobrinho, introduzido nos episódios finais da obra, compenetrado como o pai, a escutar, observar e anotar os detalhes do caso, e, ademais, munido das certezas da ciência, trata de explicar todos os horrores causados pelo alcoolismo. No diálogo com a avó, Gastão representa a voz da ciência, que se impõe como verdade, a afastar as superstições sobre a intervenção demoníaca nos destinos do morto. O epílogo é marcado pelo engajamento de toda a família em uma campanha contra o alcoolismo, pintado pelo cientista em todo o seu cortejo de horrores: paralisia, «*delirium tremens*», miséria, loucura, crime, suicídio, decadência orgânica e espiritual.

ROBERTINHO E O CÃO RAIVOSO

Na coleção publicada pelo órgão governamental responsável pela propaganda sanitária, assim como na obra aprovada em 1928 como livro de leitura, os riscos de desregramento na vida adulta, com ênfase no alcoolismo —enunciados em narrativas de caráter exemplar, que visam oferecer as pautas que deveriam guiar os comportamentos infantis— articulam-se com orientações em relação aos cuidados a observar, de modo a prevenir uma série de enfermidades, como a tuberculose e a raiva. Em alguns casos, a higiene se interpõe no caminho das doenças, evitando as desgraças e promovendo a regeneração; em outros, a morte ganha a batalha. O terror, expresso

⁴⁷ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 27.

⁴⁸ Coutinho, *O pacto com o demônio*, 27-28.

nas figurações do demônio ou da morte, constitui-se, em algumas das narrativas, em recurso privilegiado para falar ao coração dos pequeninos, como a sugerir que, aterrorizados, eles se convenceriam da necessidade de aderir às prédicas que vão sendo sutilmente introduzidas entre um susto e outro.

A última caçada, como o título sugere, se enreda em torno da morte. Robertinho, filho caçula do administrador de uma fazenda, paga com a vida pela imprevidência do pai. A narrativa da vida na fazenda, durante o período das férias escolares, toma como foco as peripécias do menino e seu companheiro, Tiãozinho, filho da cozinheira, amigo de todas as horas, «ambos combinavam perfeitamente e nunca brigavam. Viviam em peraltagens pela fazenda afora».⁴⁹ Dados a toda sorte de travessuras, não eram meninos desobedientes e iam muito bem na escola. A trama se desenrola em torno da participação dos dois meninos em uma caçada, junto com o avô de Robertinho. A empolgação era imensa, era a primeira vez que o avô, reconhecendo os progressos do neto na montaria, o convidava para uma caçada: a primeira e última.

No momento da saída para o passeio, os meninos se dão conta do desaparecimento do companheiro de aventuras, o cão Totó. Apesar das objeções do avô, saem a procurá-lo, indo na direção indicada pelo pai de Tiãozinho, que o vira na véspera «largado a um canto, parecendo muito doente».⁵⁰ As informações se confirmam. O encontro com o animal é um momento dramático na estrutura da narrativa, já que é também o momento do encontro simbólico com a morte, que, expressa na face do animal, antecipa a própria morte do menino: «O pobre animal era uma ruína. Magríssimo, escaveirado, os olhos muito abertos e fixos, um fio de baba sanguinolenta escorrendo pelo canto da boca. Nem sequer notou a presença do menino».⁵¹ A insistência de Robertinho em fazer com que o bicho «apalermado, alheio a tudo» se levantasse e os acompanhasse, rende-lhe uma mordida.⁵²

Temeroso da repreensão dos adultos e das possíveis consequências para o animal, o menino pede ao companheiro que não comente o ocorrido com ninguém: «se mamãe perguntar, diga que eu machuquei no arame da cerca,

⁴⁹ Amaral, *A última caçada*, 10.

⁵⁰ Amaral, *A última caçada*, 15.

⁵¹ Amaral, *A última caçada*, 15.

⁵² Amaral, *A última caçada*, 16.

ouviu? E não vamos contar que vimos o Totó». ⁵³ Um pacto de consequências fatais! Não imaginava o menino que a mentira lhe custaria a própria vida. O clima bucólico da fazenda torna-se sombrio duas semanas depois, quando Robertinho adoece gravemente. O quadro parece inusitado, considerando o vigor físico do garoto, cuja descrição remete a Hercules. A sequência dos fatos, que começa com o abatimento que toma conta do menino, após a morte do cão, ocupa um terço da obra.

Cerca de duas semanas depois da caçada o casarão da fazenda ficara sombrio com um acontecimento infausto e imprevisto: Robertinho adoecera, e o seu aspecto, desde o princípio, não parecia bom. Menino sadio, tendo os braços e as pernas feitos de puro músculo, grande bebedor de leite e comedor de frutas, dono de uns dentes rijos e afiados, nunca soube o que fosse doença, depois do sarampo e da tosse comprida. Era, pois, alarmante que subitamente caísse de cama, febril e abatido. ⁵⁴

O menino, repentinamente, assume as feições da morte, estampadas na face do cão que lhe mordera. O médico, que era padrinho de Robertinho e orientara a mãe nos cuidados a ter com a sua alimentação e a higiene desde o berço, vem encontrá-lo prostrado. A carga emocional vai sendo construída de forma crescente:

Agora o seu estado era muito diferente. Na véspera sentiu-se desanimado, queixando-se de fraqueza nas pernas, a ponto de não se aguentar por muito tempo em pé. Quase não comeu ao jantar e foi cedo para a cama, a conselho de d. Adelaide. No dia seguinte já não tinha coragem para se levantar, doía-lhe a cabeça. Os pais notaram, durante a noite, que o menino gemia, revolvía-se na cama e tinha às vezes uma espécie de alucinação ou terror. ⁵⁵

O médico, uma figura sempre sorridente e confiante, chega à fazenda preocupado e sério. Ao ver o menino e ouvir a narrativa da mãe sobre a doença, sua expressão se torna sombria, como a perscrutar os desdobramentos pouco promissores do quadro: «mais sombrio ainda se fez o rosto do dr.

⁵³ Amaral, *A última caçada*, 17.

⁵⁴ Amaral, *A última caçada*, 24.

⁵⁵ Amaral, *A última caçada*, 25.

Abílio, que parecia pensar em uma enfermidade de difícil tratamento». ⁵⁶ Informado pelo pai de Tiãozinho sobre o episódio que resultara na mordida do cão, antes mesmo de chegar à fazenda, o médico logo fecha um diagnóstico. A narrativa da comunicação da trágica notícia aos pais de Robertinho é carregada de intensa carga emocional: «mais como amigo do que como médico tenho que prevenir vocês, para evitar um choque maior. Infelizmente, creio que aconteceu uma calamidade. O Roque me contou, em casa, um fato gravíssimo que – oh profissão terrível! – acabo de confirmar». ⁵⁷

Ao dar a notícia aos pais, o médico sentia «que lhe faltava a voz. Era grande a sua emoção. Encarava o casal com ar de piedade». ⁵⁸ A comoção toma conta da cena. Os pais, diante da notícia, «mostravam-se aterrados desde as primeiras palavras do médico». ⁵⁹ Ao saber que o menino fora mordido pelo cão, que morrera uma semana antes, são tomados por um misto de sentimentos, entre eles a culpa pela negligência em relação aos conselhos do médico:

O administrador teve um sobressalto. D. Adelaide empalideceu. Lembraram num segundo que o médico várias vezes lhes aconselhara que mandassem vacinar os cachorros da casa contra a raiva. Cães não vacinados —pregava sempre o clínico— representam um perigo tremendo, principalmente para as crianças, que nunca sabem se lidam com cachorro são ou louco. Lembraram e compreenderam tudo! ⁶⁰

A lição fora aprendida tardiamente e de forma cruel. A confissão do amigo; a descrição do estado em que encontraram o cão, traduzido pelo médico como «última fase da raiva, quando é mais virulenta»; ⁶¹ o estado de Robertinho, tudo confirma o mal incurável e seu desfecho. Delírios, espasmos, paralisia dos membros preparam o «golpe da morte». ⁶² Sentimentos de revolta dão o tom da cena final. Revolta profunda e inconfessada do médico contra a negligência e imprevidência dos pais; revolta do pai contra si mesmo:

⁵⁶ Amaral, *A última caçada*, 26.

⁵⁷ Amaral, *A última caçada*, 27.

⁵⁸ Amaral, *A última caçada*, 27.

⁵⁹ Amaral, *A última caçada*, 27.

⁶⁰ Amaral, *A última caçada*, 27.

⁶¹ Amaral, *A última caçada*, 28.

⁶² Amaral, *A última caçada*, 29.

Seu Juliano, que, debaixo de sua aparente rudeza, era um grande afetivo, e estava aniquilado, como que adivinhou o sentimento do médico ao clamar de súbito:

— Maldita imprevidência, dr. Abílio! Quando que eu podia imaginar?! Aquele cachorrinho do inferno!...⁶³

A dor profunda tem o seu lugar na estrutura da narrativa. O que não fora aprendido por meio de palavras era agora aprendido pelo terror e pelo sofrimento extremo. A comoção do pai o impulsiona à ação:

— Pois eu juro que amanhã mesmo mandarei buscar as vacinas na cidade e hei de fazer que aqui não fique um só cachorro com essa doença do diabo. Perdi meu filho, mas hei de salvar os outros e todas as crianças desta fazenda. Vou mandar fazer uma vacinação em massa, queiram ou não queiram os donos dessa cainçalha que anda por aí.⁶⁴

Contristado o avô deixa a fazenda. A narrativa se encerra com o tom melancólico que marca a «última caçada que houve no Cerrado».⁶⁵

MARIA CLARA, O BAILE E A VACINA

Menos dramática, mas sem abrir mão de uma pitada de terror, a obra *Baile de formatura* põe em cena uma jovem colegial, em seus preparativos para a ocasião festiva. Bem posicionada socialmente, suas preocupações gravitam em torno dos «figurinos esvoaçantes», como «ritmos de valsa corporizados em tule» com que se apresentaria.⁶⁶ «Gestos quase plangentes»,⁶⁷ olhos dourados, «pele translúcida sobre as veias azuladas das têmporas e a pétala rosada das faces».⁶⁸ Assim é descrita a jovem filha única.

Aparentemente deslocado das questões de higiene e saúde, o título parece se configurar em uma reprovação à posição conferida às questões de saúde, na ordem de prioridades da jovem. O tema é introduzido em sua

⁶³ Amaral, *A última caçada*, 30.

⁶⁴ Amaral, *A última caçada*, 31.

⁶⁵ Amaral, *A última caçada*, 32.

⁶⁶ Almeida, *Baile de formatura*, 3.

⁶⁷ Almeida, *Baile de formatura*, 5.

⁶⁸ Almeida, *Baile de formatura*, 6.

ocupada agenda —entre a costureira, o cinema e o encontro com uma amiga— pelo pai que manda vacinar toda a família contra a varíola, em função dos rumores de alguns casos da enfermidade nas vizinhanças. Ao telefone com a amiga, seu tom é de insatisfação:

[...] vamos ter que desistir do cinema. Imagine que papai inventou uma história de varíola... É, sim... Diz que tem havido alguns casos no bairro, e quer, por força, que toda gente se vacine e revacine aqui em casa... Absurdo! Por que isso?... Ora! Não acredito! Bobagem! Além do mais, já fui vacinada quando era criança... Pois é... Vem aqui um sujeito, às quatro horas, justamente a hora da nossa sessão [...] Você vai e nós nos encontramos na saída [...] Faço questão que veja o vestido!⁶⁹

No diálogo com o vacinador, as inquietações da moça ganham evidência: a marca no braço, a febre e o imperdível baile de formatura. O encontro com a amiga, que se segue, evidencia o expediente de que lançara mão a jovem para livrar-se dos possíveis incômodos da vacina: correria ao quarto imediatamente e limpava a vacina com um algodão umedecido em água de colônia. A providência lhe parece mais que óbvia, como declara à amiga assustada, que lhe reprova a atitude. Ao que ela contesta: «—Louca? Ora essa! Faltam um, dois, três... Espere aí... Hoje é 3, para 17, 14... Faltam 14 dias para o baile: se a vacina pegasse, como é que eu havia de ir de braço inchado, febre e tudo mais?—».⁷⁰

Os significados do baile para a menina-moça iam muito além da conclusão de uma etapa da escolarização. Muito distinto do uniforme escolar, das roupas esportivas usadas nos períodos de férias, «aquilo, agora, era outra coisa. Era o primeiro vestido para o primeiro baile. Dentro dele, simbolicamente, acabava a criança e começava a mulher. Era uma alva, pacífica emancipação».⁷¹ Em meio à expectativa quanto ao momento tão desejado pela jovem, o terror quanto às consequências do despropósito de remover a vacina viria em forma de um sonho aterrorizante. Na véspera do baile, em um cenário em que se destaca o luminoso vestido branco de organza, Maria Clara adormece e é tomada por um pesadelo: começa a arder em fe-

⁶⁹ Almeida, *Baile de formatura*, 4

⁷⁰ Almeida, *Baile de formatura*, 13.

⁷¹ Almeida, *Baile de formatura*, 16.

bre, acompanhada de náuseas, calafrios e uma estranha erupção que toma conta do seu rosto e, aos poucos, de todo o corpo. Ao mesmo tempo em que avançam pelo corpo, as manchas vão se transformando em vesículas, pústulas purulentas, repugnantes feridas, deixando-lhe a pele marcada por profundas cicatrizes e desfigurando-a. No sonho, o vestido assume o mais extremo contraste com a sua «monstruosa, irremediável miséria física».⁷² Movida pelo desespero, lança sobre si o mesmo líquido com o qual removeira a vacina, a água de colônia, e ateia fogo ao corpo.

O pânico produzido pelo sonho a faz despertar no dia seguinte aflita; apressar-se para chegar ao posto de saúde; e, diante do mesmo estudante de medicina convocado pelo pai, confessar o delito, contar-lhe o terrível pesadelo e pedir a revacinação. O final é feliz. O sonho aterrorizante salva a jovem mimada, lançando-a aos braços do vacinador, a bailar a valsa simbólica, em seu esvoaçante vestido. Aos seus ouvidos, a amiga e cúmplice sussurra em tom ambíguo e provocativo: «Tomara que pegue!».⁷³

ZEQUINHA, CARLOS E O FANTASMA DA TUBERCULOSE

A maior riqueza e *O gigante invisível* são textos que abordam, sob diferentes perspectivas, a temática da tuberculose. Os personagens centrais: um menino e um trabalhador boêmio. A ida do menino Zequinha, de *A maior riqueza*, para o parque infantil é o ponto de partida de uma história que promove o reencontro de sua mãe, Leonor, com uma amiga de infância, Diva, casada com o médico da instituição. A narrativa da antiga amizade ganha volume, já que destaca os modos distintos como as famílias das duas amigas encaravam a educação dos filhos. Embora ambas fossem filhas de famílias que viviam em condições modestas, Diva e seus irmãos eram incentivados a estudar, enquanto a família de Leonor, que era maior, tinha uma expectativa de que os filhos terminassem logo os estudos, para começar a ajudar no sustento familiar, bastando, para tanto, a conclusão do 4.º ano do grupo escolar.

Concluída a Escola Normal e como que emancipada pela cerimônia do baile de formatura, Diva casa-se com um médico e muda-se para outra cidade, enquanto Leonor segue sua rotina, desdobrando-se entre a fábrica e

⁷² Almeida, *Baile de formatura*, 21.

⁷³ Almeida, *Baile de formatura*, 21.

o apoio à mãe nas costuras. Os preparativos para o casamento da amiga abrem espaço na narrativa para uma espécie de aula sobre as virtudes do exame pré-nupcial, afinal, como comenta a mãe da noiva, «para ter filhos é preciso ir para o casamento com a certeza de que nada há de mal, no organismo, que possa ser transmitido à criança».⁷⁴

Zequinha é o elo que reaproxima as duas amigas, cujas vidas são construídas pelo contraste. Se Diva encarara com calma e felicidade o casamento, Leonor não aprendera a ser esposa nem mãe, indo para o casamento com a «sensação desagradável do boi que vai para o matadouro».⁷⁵ Apesar do apelo recorrente, construído no curso da narrativa, à importância do exame pré-nupcial e das noções de educação sexual, não vêm daí os problemas que sobressaltam o casal. Os males que acometem o filho, que nasce «aparentemente sadio»,⁷⁶ vêm da convivência com a avó que, nas lides cotidianas da costura, começa a apresentar uma «tossezinha impertinente»,⁷⁷ tomada pela família como uma «bronquite sem importância»,⁷⁸ mas que, afinal, se revela como uma tuberculose que ela lega ao neto. A vida da mulher é construída sob o signo da penúria:

A alimentação era precária. O que ganhavam —ela costurando e o marido e os filhos na fábrica ou nos balcões de lojas comerciais— não dava para melhor. Casados estes, ficara reduzida ao salário do companheiro e ao fruto penoso da máquina, que pedalava sem descanso. A princípio a tosse preocupava a família. Depois se habituaram. E, quando aumentava, resolviam o caso com um chá de canela e algum repouso.⁷⁹

O quadro se agrava com o falecimento do marido, quando a mulher passa a viver com a filha, dividindo o quarto com o neto. É nesse ponto da narrativa que se articula a ida do menino para o parque infantil, onde é examinado por um médico —coincidentemente o marido da velha amiga—, que lhe nota os sintomas e, em seguida, pede exames: «Leonor, a despeito do dr. Luís trabalhar em silêncio, não estava gostando da expressão do rosto

⁷⁴ Miranda, *A maior riqueza*, 12.

⁷⁵ Miranda, *A maior riqueza*, 12.

⁷⁶ Miranda, *A maior riqueza*, 18.

⁷⁷ Miranda, *A maior riqueza*, 18.

⁷⁸ Miranda, *A maior riqueza*, 18.

⁷⁹ Miranda, *A maior riqueza*, 18.

dele, principalmente quando escutava o peito do pequeno... ».⁸⁰ Em busca de explicações para o quadro, as perguntas levam o médico a suspeitar da doença da mãe de Leonor e do modo como a criança se contaminara:

— [...] E sua mãe? Continua forte, como nos bons tempos?

[...]

— Não sei bem o que mamãe tem! Acho que é bronquite. Tosse muito. Uma tossezinha impertinente. No começo, dávamos um chá e logo passava. Agora está pior. Fora isso, não sente mais nada. Olha o Zequinha, para eu poder cuidar da casa. Conta-lhe histórias. Adora o neto! Ele dorme no quarto dela...⁸¹

Está dada a chave que o médico precisa para fechar o quadro do pequeno. A avó sofre de tuberculose pulmonar e o pequeno não havia tomado a vacina BCG. Ao ouvir o relato do marido, a velha amiga fica desolada, atribuindo a culpa de tudo ao fato de Leonor não ter podido estudar e sequer ter contado com alguém que a orientasse na criação do filho. As conclusões são sombrias: embora o mal da criança seja curável, por estar no começo, a avó teria que ser isolada imediatamente. A notícia é dada pelo médico ao pai da criança, que se sobressalta com a frase final: «ainda poderemos salvar o menino».⁸² Sobre a sogra, o médico informa que se trata de uma tuberculose: «nem mais nem menos, tuberculose, com todas as letras».⁸³

À notícia segue-se a reprovação em relação à imprevidência dos pais da criança, que não lhe aplicaram a vacina: «você não fizeram isso. Agora, não adianta lamentar».⁸⁴ Ficaria curado, o pai não deveria temer, assevera-lhe o médico, já que «uma das vantagens da instituição a que sirvo é exatamente esta: roubar à morte e à doença uma porção de vidas, inculcar hábitos higiênicos e saudáveis às crianças».⁸⁵ Ajudados pelo casal amigo, os pais de Zequinha conseguem salvar a vida do filho, sua *maior riqueza*. A narrativa termina com o silêncio sobre os desdobramentos do caso da avó do menino e uma ampla reflexão de Leonor sobre o valor da saúde, a utilidade

⁸⁰ Miranda, *A maior riqueza*, 24.

⁸¹ Miranda, *A maior riqueza*, 26.

⁸² Miranda, *A maior riqueza*, 29.

⁸³ Miranda, *A maior riqueza*, 30.

⁸⁴ Miranda, *A maior riqueza*, 30.

⁸⁵ Miranda, *A maior riqueza*, 30.

dos exames, a importância dos conhecimentos de puericultura e nutrição, a necessidade das vacinas. E sua mãe? Teria pago com a vida pela imprevidência da família? Seu sacrifício teria servido para salvar a vida do neto? A possibilidade da morte aqui fica no ar.

A tuberculose é metaforizada na obra de Afonso Schmidt como *o gigante invisível*. O desfecho não é trágico, mas como Leonor e sua família, seu protagonista aprende a pautar sua vida segundo os sãos conselhos da higiene. Ao contrário da família de Leonor, imprevidente quanto à saúde, mas honrada pelo trabalho, o contador Carlos leva uma vida desregrada: suas noites são passadas a conversar pelas esquinas e em visitas aos botequins. O dia vem encontrá-lo exausto, mas é preciso levantar-se e apurar-se para não chegar tarde ao trabalho. Vive em um pequeno quarto de pensão, sem janela, cuja porta dá para o corredor. A descrição do ambiente conjuga tudo o que há de mais condenável, segundo os preceitos da higiene:

ali não entrava o sol nem o ar fresco que, lá fora, passando pelo jardim da praça e pelos canteiros dos quintais, se impregnava de deliciosos perfumes. O ar não se refazia. Cheirava a umidade e a mofo. Nos cantos havia cisco esquecido pela pretinha Pitú, que era uma boa criatura, mas relaxada, relaxada...⁸⁶

A vida boêmia que leva lhe cobra um preço. No dia seguinte no escritório, sente-se cada vez pior. Depois de um tempo dedicado ao trabalho, sua face expressa o mal-estar de que é tomado, tornando-se pálida a sua pele e arroxeados os lábios. A ajuda viria de um companheiro de trabalho, que lhe cobrava um regime de vida mais moderado, interrogando-o sobre os hábitos alimentares. Irritado com as prédicas do colega, o boêmio, invariavelmente, corria ao botequim mais próximo e recobrava o ânimo com uma boa dose de aguardente; na hora do almoço, «tapeava a fome» com o mesmo regime: dois pastéis e um trago. As censuras e advertências recorrentes do companheiro de trabalho, que lhe recomendava cuidados com a alimentação e a ida a um médico, são recebidas com desdém.

Não tarda para ver agravado o seu estado. Sem apetite, desanimado, com dores nas costas, Carlos começa a faltar ao trabalho. Sua redenção, que ocupa dois terços da obra, começa com a visita do colega. Preocupado com suas ausências, o companheiro de trabalho vai ao seu encontro, leva-o ao médico,

⁸⁶ Schmidt, *O gigante invisível*, 4.

negocia com o chefe o seu afastamento e providencia a sua mudança para a casa de um casal, cujo marido tuberculoso estava sendo tratado pela esposa. A visita ao médico é cercada de apreensão; a primeira indagação o acaanha: «—Leva uma vida regular?». ⁸⁷ Diante da resposta, representada como um catálogo de vida saudável às avessas, o médico se mantém impassível. Sem camisa, o doente é exposto a uma sequência de indecifráveis exames. Terminada a sessão de exames, o medo toma conta de Carlos, que interpela o médico, perguntando-lhe sobre o seu estado. Sem receber uma resposta e sem conseguir decifrar as rugas na testa do médico e a serenidade triste dos seus olhos, é informado de que deverá voltar no dia seguinte para receber o resultado dos exames. A apreensão o acompanha na volta para casa.

Diante da desgraça de Carlos parecem suspender-se temporariamente as recriminações. O médico, com seu ar indecifrável, faz-lhe algumas perguntas e o examina, mas não lhe censura, pelo menos na primeira consulta, os modos de vida. O companheiro de trabalho, desdobrando-se em gestos de solidariedade, vem em seu auxílio, explica-lhe sobre a doença, os modos de transmissão e o «perigoso inimigo» que pode instalar-se no organismo, ⁸⁸ deixando de lado os irritantes conselhos. A desgraça parecia, nesse momento, dispensar recriminações, quicá o sofrimento fosse suficiente para ensinar ao boêmio o valor de uma vida regrada.

A confirmação da doença é recebida como uma sentença de morte. O médico limita-se a dizer-lhe que o seu estado de saúde não é bom e explicar que:

— Não sendo bom —deve compreender— é mau. Vou ser mais claro: o senhor está com uma lesão no pulmão direito e, como se encontra muito debilitado pela existência irregular que tem levado, o mal caminha depressa. Deve sair da Capital, já não tanto para mudar de clima, mas para mais facilmente organizar um ambiente adequado, de repouso e tratamento. Fica proibido de qualquer trabalho. Deve entregar-se a repouso absoluto. ⁸⁹

As palavras proferidas pelo médico causam-lhe «grande e dolorosa impressão». ⁹⁰ O prestativo amigo, que, como se verá mais tarde, também já

⁸⁷ Schmidt, *O gigante invisível*, 12.

⁸⁸ Schmidt, *O gigante invisível*, 15.

⁸⁹ Schmidt, *O gigante invisível*, 18.

⁹⁰ Schmidt, *O gigante invisível*, 20.

tivera tuberculose, não mede esforços, negociando com o chefe e providenciando a sua saída da capital. O episódio é cercado de emoções intensas: o choque causado pela notícia, o desalento, a comoção de Carlos com o apoio e a solidariedade dos colegas, que quase o levam às lágrimas: «quem sabe se pela primeira vez, sentiu-se emocionado».⁹¹ Afinal, em meio a tudo, percebe que existe «um sentimento, que está acima do medo de contaminar-se: é a solidariedade».⁹² Criado esse clima extremo de emoções, o narrador põe em cena, por meio dos temores de Carlos, a metáfora que dá título à obra:

[...] a tuberculose é a doença da miséria. Nas nossas grandes cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Salvador, a sua multiplicação é rápida, acompanha o pulsar de um relógio. Há, não se sabe onde, um gigante de clava em punho, que não se cansa de desferir golpes sobre golpes... Tic, tac, tic, tac... Mais um, mais um, mais um... Esse gigante feroz é invisível. Chama-se Dom Bacilo...⁹³

No contato com o gigante, Carlos aprende «coisas que até há pouco ignorava».⁹⁴ Uma delas é a solidariedade, que lhe assegura a cura; a outra, o valor de uma vida pautada segundo os sãos princípios da higiene. A vida em companhia do casal que o recebe é cercada de orientações que visam evitar a propagação do mal. Cada conversa entre os dois doentes é uma lição sobre a tuberculose. Cada refeição, cada espirro, enfim, cada gesto da vida cotidiana, em uma casa organizada com vistas à cura dos tuberculosos, é apresentado como um exemplo, cujo acerto vai sendo confirmado, mês após mês, nas visitas ao médico.

NOTAS FINAIS

A indagação sobre a presença e o papel das emoções nos manuais destinados, entre outros públicos, às crianças que frequentavam a escola elementar remete à questão do lugar das emoções na socialização escolar. O exame do *corpus* de textos selecionados supõe, à primeira vista, a possibilidade de transmissão de um conjunto de conhecimentos, apresentados sob o signo da cientificidade, acerca das doenças e dos modos como elas são

⁹¹ Schmidt, *O gigante invisível*, 20.

⁹² Schmidt, *O gigante invisível*, 21.

⁹³ Schmidt, *O gigante invisível*, 21-22.

⁹⁴ Schmidt, *O gigante invisível*, 23.

contraídas e como podem ser evitadas e tratadas. É importante assinalar que a análise de tais textos permite flagrar a carga afetiva de que são investidos, possibilitando pôr em cena o recurso às emoções em que se pauta um projeto que visa, em última instância, à adesão a um modo de vida saudável, o qual poderia ser alcançado pela via da internalização desses imperativos por parte das crianças.

Os livros examinados acionam, a cada passo, o medo das doenças e da morte. Mordido por um cão raivoso, Robertinho, que não fora vacinado, não resiste. A tuberculose, gigante invisível, rouba vidas, como sugere o silencioso fim dado à avó do pequeno Zequinha. Nem sempre consumado, o aceno da morte ensina como se deveria conduzir a vida, como evidenciam os temores experimentados pelos pais de Zequinha e pelo contador Carlos. O álcool, em seus parentescos com o demônio e com a degeneração progressiva, também figura nessas narrativas, que pretendem convencer os seus leitores da importância da adesão a um modo de vida pautado segundo a higiene. Aos temores, associam-se sentimentos como a vergonha e a culpa, que algumas vezes faz sua aparição em forma de pesadelos. Em meio aos desregramentos, a voz da ciência se impõem como verdade e a figura do médico, como porta-voz de certezas sobre as formas de conduzir a vida cotidiana.

O enfrentamento das indagações levantadas permite problematizar o conteúdo emocional presente em textos orientados segundo o intento de ensinar os modos de preservação da saúde e, ao mesmo tempo, de configurar um modo de vida saudável. A análise desse material possibilita interrogar a concepção de que a adesão aos postulados da higiene pode ser compreendida como uma decisão que toma como base um cálculo racional ou, em outras palavras, que pode ser pensada no âmbito de uma rígida demarcação entre razão e emoção. O recurso às emoções sugere que as pautas higiênicas oferecidas às crianças, por meio desses textos, se articula em torno do intento de governo das condutas pela via do governo das emoções, como um investimento que resulta da socialização escolar. Inscreve-se, pois, em um processo de civilização, na acepção de Elias,⁹⁵ o qual pressupõe o controle dos impulsos, o refinamento das maneiras ou, em outras palavras, a conformação a uma ordem moral, como parte de um processo interno em que os outros assumem um papel importante na produção de sentimentos, como o de vergonha e embaraço.

⁹⁵ Norbert Elias, *O processo civilizador: uma história dos costumes* (Rio de Janeiro: Zahar, 1994).

A análise do jogo de oposições presente nesses textos, em que parecem se enfrentar, a cada passo, o bem e o mal, envia ao problema da interpretação, dos múltiplos sentidos e dos esforços no sentido de controlar as ambiguidades, por meio da fixação de um sentido único, capaz de guiar as condutas das crianças e das suas famílias, nas mais diferentes situações da vida cotidiana. A indagação sobre a interpretação e, por essa via, sobre os referentes desse discurso coloca-se, nesse sentido, como um aspecto que não pode ser negligenciado. Construir um conjunto de regras que pretendem abarcar as mais distintas dimensões da vida constitui-se em um investimento que sugere, como o seu não dito, outras formas de viver, significadas como arcaicas, atrasadas, identificadas à ignorância, à pobreza e à doença.

Embora múltiplos aspectos componham as narrativas examinadas, um único tópico parece atravessar esses textos: a mudança dos modos de vida.⁹⁶ Mesmo que nem sempre mencionado, mas antes sugerido em alguns dos textos, a presença das múltiplas orientações e o modo como são enunciadas sugere este como o tópico central das recomendações. As múltiplas dimensões explicitadas são exemplares quando se busca compreender os modos como se constrói o sistema de regulação denominado por Scheff «*deference-emotion system*», o qual opera virtualmente de modo contínuo, instantâneo e invisível, ainda quando o indivíduo está sozinho, articulando-se não apenas às dimensões mais visíveis das relações sociais, mas também à dimensão interna das emoções envolvidas nessas relações, tendo em vista assegurar o alinhamento dos pensamentos, sentimentos e ações individuais.⁹⁷

As práticas corporais que percorrem esse discurso induzem ao autorregramento, à possibilidade de contrariar os próprios impulsos e desejos, de interromper o curso das ações desaprovadas antes mesmo que elas se insinuem nos pensamentos, o que não pode ser assegurado sem um trabalho sobre as emoções. Nesse sentido, como sugere Faria, na narrativa da vida de Hercules,⁹⁸ não basta aprender um comportamento; a adesão às regras higiênicas pressupõe uma prática, a qual se ancora sobre um jogo de emoções que inclui o medo, o terror e a vergonha.

⁹⁶ A presente análise é inspirada no exercício de interpretação de um fragmento de novela *Daniel Deronda*, de George Eliot, proposto por Thomas J. Scheff, *Microsociology*.

⁹⁷ Scheff, *Microsociology*, 75.

⁹⁸ Faria, *Livro de Hercules*.

Entre a vigília e o sono, entre a realidade e o mundo onírico, a doença e os desregramentos morais assumem nos manuais uma dimensão fantasmagórica, marcada pela atemorização, pelo terror, chegando quase às raias do pânico. Analisando as causas e objetos do medo e procurando dar conta das relações que ele estabelece com o poder, Barbalet chama a atenção para a dimensão coletiva dessa emoção, destacando que o clima de medo, em geral, serve tanto aos objetivos de manutenção da identidade social e política, como para desencadear um comportamento ou ação coletiva.⁹⁹ Cabe notar que os medos acionados pelos textos escolares em exame são todos eles sociais, na medida em que incidem sobre objetos sociais. Servem, nesse sentido, aos propósitos de ativar respostas, de produzir mudanças.

Os livros examinados acionam medos vinculados a uma expectativa no presente de um resultado negativo no futuro ou de um risco iminente no próprio presente; à projeção de danos e riscos; ou, em outros termos, à ideia de que as ações presentes podem redundar em problemas futuros. Por essa via, interpelam as crianças em relação àquilo em que elas estão se constituindo. Os medos construídos nas narrativas instauram um clima de apreensão emocional, uma perspectiva negativa orientada para o futuro, na forma de antecipação ou de uma ameaça presente. As prédicas higienistas examinadas permitem observar a dimensão temporal envolvida nessa abordagem emocional dos temas de saúde: enredam passado, o presente e o futuro, na construção de uma indagação sobre os cenários que se desenham, a par da vida presente, mas também das heranças legadas pelo passado. Esperança ou temor são os dois eixos dessas narrativas moralizantes.

Longe de considerá-lo como uma emoção incapacitante e paralisante, que induz à inércia, Barbalet destaca o potencial do medo na constituição de interesses e na orientação da ação. Suas indagações remetem à necessidade de levar em conta os vínculos entre essa emoção e os processos de mudança social e política.¹⁰⁰ O esquema emocional que dá suporte às narrativas de saúde e moral parece apoiar-se no medo como recurso que visa à contenção do comportamento, como móvel capaz de produzir uma mudança. Nesse sentido, as prescrições de vida saudável que percorrem tais textos parecem pautar-se num forte vínculo entre medo e mudança de comportamento, capaz de dirigir a ação do sujeito em direção ao alcance de circunstâncias desejáveis.

⁹⁹ Barbalet, *Emotion, social theory*.

¹⁰⁰ Barbalet, *Emotion, social theory*, 155-157.

De igual modo, a vergonha de que são tomados alguns personagens, entre os quais Hercules e Carlos são figuras emblemáticas, merece consideração quando se procura compreender o papel das emoções no controle dos comportamentos. Segundo Scheff, as emoções assumem um papel fundamental na compreensão dos constrangimentos que levam o indivíduo a se conformar às expectativas sociais, mesmo que não o desejem. A vergonha é tomada pelo autor como um termo genérico para designar uma ampla gama de emoções, incluindo o embaraço e a humilhação. Se como sugere o autor, a vergonha, emoção social derivada de uma percepção negativa de si pelo próprio indivíduo ou pelos outros, é a mais frequente e provavelmente a mais importante das emoções,¹⁰¹ seria possível interrogar em que medida a persuasão em relação às regras higiênicas estaria lastreada em emoções ligadas à possibilidade de identificação do indivíduo com os riscos e perigos de desvios de toda ordem. Nesse sentido, a vergonha operaria, nas narrativas examinadas, como uma forma de exortação moral.¹⁰²

Finalmente, é possível pensar que as emoções, na sua dimensão ligada à autopercepção e à percepção social compõem as bases sobre as quais se sustenta a construção de um modo higienizado de viver em sociedade. O aprendizado das normas higiênicas não se ancora, nesse sentido, tão somente no âmbito cognitivo, mas lança mão das emoções, entre as quais é possível supor que o medo e a vergonha (e suas variantes o embaraço, a humilhação e a inadequação) jogam um papel relevante. Cabe notar que, visando atuar sobre os comportamentos infantis, os modelos de conduta difundidos por meio dessa literatura, parecem se calcar sobre a figura do adulto limpo e bem comportado, capaz de monitorar continuamente o próprio comportamento, segundo as convenções sociais. O exame da retórica dessas narrativas pode oferecer, assim, elementos significativos para uma análise sobre as interações entre as sanções externas prescritas e as emoções internas que se almeja produzir ou, em outras palavras, sobre o jogo de emoções por intermédio do qual se busca produzir a conformidade às prescrições higiênicas. ■

¹⁰¹ Scheff, *Microsociology*, 79.

¹⁰² Barbalet, *Emotion, social theory*, 103.

Nota sobre o autora:

HELOÍSA HELENA PIMENTA ROCHA possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001), com estágio de pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires (2008). É professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas; membro do grupo de pesquisa Memória, História e Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e pesquisadora associada do Centro de Investigación MANES (UNED/Madrid). É membro do Conselho Assessor da Revista *Historia y Memoria de la Educación*; foi editora chefe da *Revista Brasileira de História da Educação*, no período de 2011 a 2013. É autora da obra *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)* (São Paulo: Mercado de Letras - FAPESP, 2003).

AUTOBIOGRAFIE E CULTURE DELL'INFANZIA

Autobiografía y culturas de la infancia

Authobiography and cultures of childhood

Egle Becchi*

Fecha de recepción: 28/09/2014 • Fecha de aceptación: 11/01/2015

Sommario. Nel saggio vengono discussi tre temi, con esempi che vi si riferiscono. Il primo tema è quello della cultura soggettiva dei bambini, i loro liberi discorsi sui loro sentimenti e pensieri. Il secondo concerne interpretazioni dell'autobiografia e di diari infantili (Misch, Bernfeld, *Egodocuments*, Lejeune). Il terzo si riferisce al controllo dei genitori sui diari dei figli e sui loro modelli morali. Quattro esempi illustrano questi temi. Il primo è il caso clinico freudiano del «piccolo Hans», dove un bambino di quattro anni parla delle sue paure, dei suoi pensieri, sogni, desideri e chiede al padre di scrivere quanto dice. Il secondo è un diario scritto da un ragazzino olandese, vissuto alla fine del Settecento, cui i genitori avevano raccomandato di raccontare i suoi sentimenti e le sue condotte morali. Il terzo tratta di un ragazzino vissuto a Berlino alla metà dell'Ottocento, che in un diario annotava le sue azioni, le sue emozioni, i suoi ricordi, i suoi errori. Il ragazzino era riluttante a scrivere il diario e, dopo esser stato sgridato dal padre, arresta la sua scrittura. Nella quarta parte analizzati dei *journaux d'enfant* di bambine e preadolescenti francesi dell'Ottocento, raccolti da Lejeune, che discute dei modelli e del controllo dei genitori. Un'analisi complementare di *journaux* di ragazzine della fine del Novecento evidenzia l'assenza di controllo e di modelli. L'autrice conclude suggerendo di dare libertà ai bambini quando scrivono dei loro sentimenti e pensieri.

Parole chiave: Cultura dell'infanzia. Autobiografia. Controllo. Modello.

Resumen. En el artículo se discuten tres temas con ejemplos que hacen referencia a cada uno. El primero versa sobre la cultura subjetiva de los niños, los discursos libres sobre sus sentimientos y pensamientos. El segundo concierne a las interpretaciones de las autobiografías y diarios infantiles (Misch, Bernfeld, *Egodocuments*, Lejeune). El tercer tema se refiere al control de los

* Dipartimento di Studi Umanistici - Università di Pavia. Strada Nuova, 65. 27100 Pavia. Italia. egle.becchi@tiscali.it

padres sobre los diarios de sus hijos y sobre sus modelos morales. Cuatro ejemplos ilustran los temas. El primero es el caso clínico freudiano del «pequeño Hans», donde un niño de cuatro años habla sobre sus miedos, sus pensamientos, sueños, deseos y solicita al padre escribir lo que le cuenta. El segundo ejemplo es un diario escrito por un niño holandés, de finales del siglo XVIII, a quien sus padres le habían recomendado narrar sus sentimientos y sus conductas morales. El tercero trata de un niño que vivió en Berlín a mediados del siglo XIX. Anotaba en un diario sus acciones, emociones, recuerdos, errores. El niño era reacio a escribir en su diario y, después de ser regañado por su padre, deja de escribir. En la cuarta parte se analizan *journaux d'enfant* de niñas y preadolescentes franceses del siglo XIX, recogidos por Lejeune, que discute los modelos y el control de los padres. Un análisis complementario de estos *journaux* de finales del siglo XX evidencia la ausencia de control y modelos. La autora concluye sugiriendo dar libertad a los niños cuando escriben sobre sus sentimientos y pensamientos.

Palabras clave: Cultura de la infancia. Autobiografía. Control. Modelo.

Abstract. *This paper deals with three topics and four related examples. The first topic is the subjective culture of children and their free discourses about their own feelings and thoughts. The second concerns interpretations of children's autobiographies and diaries (Misch, Bernfeld, egodocuments, Lejeune). The third refers to parental control of children's diaries. Four cases exemplify these issues. The first is Freud's clinical case of little Hans, where a four-year-old child speaks about his fears, thoughts, dreams and desires, asking his father to write what he says. The second is a diary written by a boy living in Holland at the end of the 18th century. His parents suggest that he writes every day about his feelings and about the reason he acts the way he does. The third is the case of a boy living in Berlin during the first half of the 19th century, who writes a diary about his actions, emotions, memories and faults. The boy is reluctant to continue his diary, and after being scolded by his father, stops writing. The last section analyzes some journaux d'enfant of French girls from the 19th century collected by Lejeune, who discusses parental control of girls and models imposed on them. A further analysis of journaux written by French girls at the end of the 20th century highlights the absence of parental control and models. Finally, the author suggests letting children freely express their thoughts and feelings.*

Keywords: *Cultures of childhood. Autobiography. Control. Model.*

Nella storiografia dell'infanzia, sempre più fitta e variegata, attenta a stimolare non solo la scoperta e l'analisi di nuovi *corpus* documentari, ma anche a impostare —se non a risolvere— problemi di ordine teorico, il termine *infanzia* nelle lingue neolatine è rimasto, in modo esplicito o implicito, quale sinonimo di età che non ha parola. Il soggetto infantile —lo

dice l'etimologia che spiega *infante* come «colui che non può parlare» — è muto. A proposito di questa imperizia si sono animate ipotesi di un linguaggio bambino, metastorico e incomprensibile, di cui leggenda e più attendibili proposte interpretative offrono esempi, ma anche e soprattutto teorie e ricerche psicologiche di registro diverso, alcune delle quali hanno dato un apporto rilevante alla pratica educativa e hanno influenzato il senso comune circa la rappresentazione della primissima e prima età. Il parlare del bambino fin qui studiato è specialmente quello con cui il piccolo spiega il mondo, interpreta e dichiara sue rappresentazioni di quanto lo circonda, avvalendosi di punti di vista animistici e di idee magiche. Fa tutto questo non solo usando sempre meglio strumenti verbali, ma istituendosi a produttore di modi di fare e di esprimersi affatto peculiari, che solo in parte apprende dal mondo adulto. Egli è pur sempre *agente* da un punto di vista sociale, ha iniziativa e operatività proprie, non è passivo destinatario di acculturazione da parte degli adulti. Sono queste alcune delle ipotesi che circa il bambino quale soggetto sociale e produttore di cultura vengono avanzate da oltre vent'anni da studiosi di sociologia e di antropologia soprattutto in Stati Uniti d'America, Germania, Gran Bretagna.¹

UNA CULTURA DEL BAMBINO

Si tratta di temi originali circa i quali va spesa qualche parola. Per *cultura dell'infanzia*, in questi studi, si intende quell'insieme di prodotti peculiarmente non adulti realizzati dal bambino —meglio sarebbe dire dai bambini, perché si tratta di creazioni e fruizioni soprattutto di gruppo, dove avvengono operazioni, correzioni, integrazioni, utilizzi collettivi—. Tale produzione si concretizza in materiali, arnesi di gioco, oggetti defunzionalizzati del mondo adulto —anche quelli ideati su misura del bambino che li deforma e riforma—, regole del fare ludico, modalità specifiche di rapporti intersoggettivi, invenzioni linguistiche (filastrocche, canzoncine, rime senza senso); in un capitale, insomma, di cose concrete e simboliche che il non adulto mette a punto avvalendosi anche di quanto riproduce e interpreta del mondo adulto, non ultimo il linguaggio,² ma che nel loro insieme hanno la specificità di

¹ Per quanto riguarda gli Stati Uniti, il testo di William Corsaro, *Le culture dei bambini* (trad. it. Bologna: il Mulino, 2003), è ormai un classico. Una rassegna degli studi in paesi tedeschi e in Gran Bretagna è in Heinz Hengst, Helga Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia* (Milano: FrancoAngeli, 2004).

² È questa la tesi di fondo dell'opera già citata di Corsaro, *Le culture dei bambini*.

essere rielaborate e messe in atto dal bambino. Intesa in questi termini la cultura infantile ha un'accezione agentiva, si distingue dalla cultura che al bambino viene data dall'adulto, e di essa il piccolo è soprattutto il produttore, non il destinatario. Secondo tale *distinguo* ci sono, ad esempio, giocattoli che il «grande» dà al piccolo, spesso con intento pedagogico, oggetti che vengono costruiti nel mondo adulto con tale scopo: e allora è opportuno parlare di cultura dell'infanzia come cultura *per* il bambino. Diversamente —giova ripeterlo perché la differenza non è verbalmente molto segnata—, quando è il non adulto a costruirsi dei giocattoli, allora si tratta di cultura *del* bambino.

In tempi recenti su questa ipotesi della duplice qualità della cultura infantile hanno riflettuto anche alcuni storici,³ con apporti illuminanti non solo da un punto di vista diacronico, ma anche teorico. Ad esempio lo storico canadese Neil Sutherland, che ha indagato la cultura dei bambini a Vancouver tra il 1920 e il 1960,⁴ considerando specialmente il gruppo infantile, studia la *culture of childhood*, da un punto di vista sociale, come capitale di pratiche che i bambini attivano insieme a coetanei e piccoli del vicinato, in forme di apprendimento reciproco, nei giochi per la strada, andando in gruppo al cinema. All'interno di tale cultura infantile, Sutherland comprende anche l'imparare attività specificamente puerili, quali il saltellare con la corda e il rispetto di regole non scritte, trasmesse da altri bambini, come la norma morale di «non fare la spia». Si tratta di un approccio originale, che vale per il passato come per il presente, anche se il *modus operandi* secondo cui questa cultura si esprime varia per contesto. In ogni caso si sottolinea l'importanza della reciprocità dei bambini nel loro apprendistato a essere bambini, e si insiste sull'agentività del soggetto infantile.

³ La letteratura al proposito non è ricca, e di questa mi limito a citare alcuni testi che ho consultato con interesse: Hermann Bausinger, «Kultur der Kinder - Kultur für Kinder», in *Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen, 7.-12. Oktober, 1985* (Bremen: Hefte des Focke Museums, 73, 1987), 11-18; Pia Schmid, «Il risveglio infantile a Herrnhut nel 1772: una cultura dell'infanzia *sub specie religionis*», in *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, a cura di Monica Ferrari (Milano: FrancoAngeli, 2006), 95-106. Alcuni temi di questa problematica sono stati definiti e discussi in due miei saggi: Egle Becchi, «Kinder die schreiben und Kinder über die man schreibt», in *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kinderforschung*, Hrsg. Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans Rudolph Leu (Weinheim-München: Juventa Verlag, 1999), 81-96; Egle Becchi e Monica Ferrari, «Cultura per l'infanzia e cultura dell'infanzia: studio di due casi», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14 (2007): 177-203.

⁴ Neil Sutherland, «Everyone Seemed Happy in Those Days». The Culture of Childhood in Vancouver between the 1920s and the 1960s», in *History of Education. Major Themes. Volume III. Studies in Learning and Teaching*, ed. Roy Lowe (London-New York: Routledge, 2000), 343-362. Devo l'indicazione di questo testo alla collega Pia Schmid dell'Università di Halle.

Sono questi, delle pratiche, della materialità e degli scambi sociali, gli aspetti che sono stati soprattutto indagati nella cultura *del* bambino, sia nell'oggi che nel passato. Pur sempre la cultura dell'infanzia non si esprime solo in questa forma interindividuale, di scambio fra pari e di costruzione di oggetti e di regole per vivere in un mondo puerile. Essa si compone anche di discorsi circa se stessi, seppure i fenomeni che attestano tale sua dimensione sono meno osservabili e soprattutto più rari da trovare sia nel presente che nel passato. Infatti, accanto alla competenza di adattamento alla società infantile —certamente funzionale al saper stare nella comunità adulta—, c'è anche, pochissimo esplorata, una dimensione fatta di idee, di nozioni, di progetti, di riflessioni che il bambino fa su di sé, e di cui parla quando ne ha l'occasione; quell'insieme di idee, relativo alla propria vita di sentimenti, affetti, ansie, ricordi. Il sapere, insomma, che accompagna quello sul mondo esterno e le forme intersoggettive di vita. E se il sapere del mondo è osservabile in via fenomenologica, secondo una tradizione propria delle scienze umane, la cultura dell'infanzia in cui il bambino testimonia il suo sé, ne analizza espressioni e modalità verbali, viene studiata da un punto di vista che potremmo dire clinico e narratologico, per il quale impostazioni psicoanalitiche e testuali sono primarie: esse analizzano elettivamente documenti orali o, più raramente, scritti composti da un bambino che dice di sé. Non pratiche, quindi, ma narrazioni di pratiche; non manifestazioni di competenze sociali regolate, proprie della comunità bambina, ma espressioni di saperi, sentimenti, desideri. In ogni caso si tratta di una cultura che fa i conti con il mondo —ha quindi una inequivocabile valenza sociale—, ma che al centro di questo mondo pone i vissuti del soggetto e si impegna a esprimerli e a comunicarli.

IL SAPERE INFANTILE DI SÉ: UN'IPOTESI FREUDIANA

Le riflessioni teoriche relative a questa cultura infantile di sé non sono molte e mi soffermerò su quelle che ritengo fondative; su alcune pagine che Sigmund Freud dedica al sapere sessuale dell'infanzia, pubblicate in alcuni scritti destinati a non specialisti.⁵ Secondo Freud esiste un sapere sessuale del bambino, che non deriva da quello adulto, e non è stato insegnato dalle persone grandi ai bambini, ma che questi hanno

⁵ Sigmund Freud, «L'istruzione sessuale dei bambini» del 1907 e «Teorie sessuali infantili» del 1908, tradotte in Sigmund Freud, *Psicoanalisi infantile* (Torino: Bollati Boringhieri, 1973), 17-43.

in via originaria —ipotesi solo delineata nella conclusione del caso clinico de *L'uomo dei lupi*—⁶ e soprattutto apprendono precocemente da altri bambini, fuori dal perimetro degli adulti e dalle loro imprese di acculturazione. Senza insistere su pregiudiziali innatistiche, il fondatore della psicoanalisi sostiene l'idea che il bambino ha un suo sapere peculiare relativamente alla sessualità, che egli si costruisce nella prima infanzia, nel dialogo con altri piccoli e nelle sue stesse indagini. Si tratta di un sapere (*Wissen*), come lo chiama Freud, di un complesso di nozioni non perfettamente organizzate, di conoscenze rapsodiche sulla vita sessuale propria e delle persone grandi; di un sapere che il bambino nasconde agli adulti, di cui ha esperito la fallacia come informatori; di un sapere incompleto, ridotto, ma pur sempre di un capitale di nozioni che stanno alla base della vita epistemica, affettiva, sessuale dell'individuo, e che si radica nella soggettività pulsionale del bambino; di una cultura, insomma, di cui il soggetto umano non può fare a meno per esistere e soprattutto per crescere nel mondo. Tale rapsodica enciclopedia di nozioni è costituita da poche informazioni che vengono elaborate in modo tortuoso, nelle vicende di incontro e di gioco dei bambini e tra questi e la società adulta, la quale non si mostra loro in chiarezza e sincerità, ma che i piccoli spiano e indovinano. Relativamente a tale sapere bambino gli adulti stessi hanno una competenza scarsa e imperfetta, ché essi soffrono di amnesia per quanto riguarda il loro passato infantile, anche conoscitivo, e sono reticenti a dire di eventi ed esperienze in cui sono stati e sono fortemente coinvolti. Pertanto essi possono al massimo aiutare a organizzare tale sapere, o meglio, come dice Freud, a chiarirlo (*aufklären*).

Freud sa di tale cultura da ricordi di pazienti nel setting analitico, da osservazioni e ascolto in qualche stanza dei bambini, dove i piccoli si fanno domande e danno risposte, e, non certo ultimo, dall'esperienza terapeutica fortemente condivisa del piccolo Hans,⁷ che gli consentono di analizzare la costituzione di questo *Wissen*. Il quale insorge dalla vita affettiva infantile, è mosso da una pulsione epistemofila, si alimenta di osservazioni del mondo animale e degli adulti, cresce attraverso formulazioni di false teorie progressivamente corrette, grazie a tentativi di soluzione e al gioco delle do-

⁶ «Dalla storia di una nevrosi infantile (caso clinico dell'uomo dei lupi)», tradotto in Sigmund Freud, *Opere* (Torino: Boringhieri, 1975), vol. VII, 591.

⁷ Sigmund Freud, «Analisi della fobia di un bambino di cinque anni (caso clinico del piccolo Hans)», tradotto in Sigmund Freud, *Opere* (Torino: Boringhieri, 1905-1908), vol. V, 519-589.

mande e delle risposte fra i piccoli, e soprattutto a spiegazioni che i bambini si propongono l'un l'altro. Espressa sovente e fino alle soglie della pubertà come insieme di lambiccamenti e ipotesi assurde, questa cultura è fatta di materiale infantile ed è intessuta di nozioni originarie e acquisite dai bambini senza la mediazione degli adulti, nella microsocietà della stanza dei piccoli, la *Kinderstube*. Essa avrebbe una sua origine protosociale, e da qui, malgrado silenzi e miti da parte degli adulti, si articolerebbe attraverso incontri dei piccoli, loro domande e risposte reciproche, loro osservazioni e indagini. Parola e sguardo, scambi verbali, un insieme di mezzi di una società puerile non certo ingenua, consentirebbero a questo sapere, che non dipende da quello dei «grandi», è essenzialmente «altro» rispetto alla cultura vigente, di fondare la vita mentale oltre che pulsionale dell'individuo fin dalla sua prima infanzia. In ogni caso, insomma, una parte della cultura umana sarebbe derivata da una cultura dell'infanzia, relativa alla sessualità nel senso dilatato in cui Freud la intende. E —giova sottolinearlo— da una cultura del sé, in quanto indaga, si informa, esprime vissuti che in primo luogo toccano il soggetto che li elabora.

Nei suoi cenni essenziali, seppure laconici, circa questa cultura del bambino, la quale si inaugura come cultura della sessualità, Freud si fonda soprattutto sul lungo episodio della terapia del «piccolo Hans», denso e celeberrimo caso clinico del lavoro analitico su di un bambino. Qui un papà fa in modo che il piccolo, che non sa ancora scrivere —ma vorrebbe farlo, per comunicare sue notizie e impressioni al «Professore», vale a dire a Freud— dica di sé, di quanto fa, vorrebbe fare; di quanto teme, desidera, pensa, ricorda e sogna; di come accetta e discute le interpretazioni che di questi atti psichici gli vengono proposte. Il bambino, dai tre anni fino ai cinque, vive a strettissimo contatto con il padre, seguace di Freud e tirocinante terapeuta, il quale osserva, descrive e interpreta le fobie, le spiegazioni che Hans dà del mondo e soprattutto le sue reazioni, le sue ansie, i suoi desideri, il mostrarsi della sua vita intellettuale che si sviluppa e si fa progressivamente più disinvolta, la sua competenza a verbalizzare quanto avverte in sé e, al contempo, il rivelarsi della sua costituzione libidica. E questo in un gioco divertente, ma anche faticoso, del padre che, nel rapporto quotidiano con il figlio, si avvia a farsi compiuto terapeuta psicoanalista e ad assumere tale nuova professionalità con audacia, in mosse felici, ma talora anche pesanti, ingenui e sbagliate —come dice più volte il supervisore del processo analitico, Sigmund Freud—. Il quadro testuale è una biografia o, forse e meglio, un

complesso diario d'infanzia.⁸ In tale tipo di racconto di sé ottiene espressione la parola di un bambino che non sa scrivere, non comprende sulle prime in quale trama relazionale viene irretito, ma poi si fa più capace; non solo risponde in modo più pertinente alle domande che gli fa il padre circa curiosità, ansie, spiegazioni di fenomeni sessuali, complesso edipico, desiderio di morte, ma si impegna in spiegazioni più mature sulla sua vita psichica e, infine, è lui a porre domande e, come dice il padre, ad assumersi «con mossa audace lui stesso la direzione dell'analisi».⁹

La vicenda —fatta soprattutto di atti verbali— viene descritta e annotata dal padre e consegnata a Freud, che ne fa un caso clinico. Se si tratti di un'autobiografia piuttosto che di una biografia è problema aperto, come per buona parte dei casi clinici non solo freudiani.¹⁰ Direi che, in questo caso, ci si trova di fronte a brani narrativi, potenziali ingredienti di un racconto di sé dove il materiale che produce il bambino non solo è di frequente evocato dalle domande paterne; la penna —ancora inabile— del piccolo autore è sostituita da due messe in pagina, quella del padre diligente e attendibile annotatore di quanto accade sulla scena terapeutica, e di Freud, lettore, commentatore critico di queste note, e soprattutto supervisore e interprete della vicenda. Si tratta, a mio parere, di un esempio di cultura dell'infanzia *a parte subjecti* sotto forma di un'embrionale e rapsodica autobiografia; di un racconto certamente sistematico di sé, dove brani di autonarrazione sono evocati, connessi, organizzati in un esempio di quel tipo di testo affatto ibrido, tra racconto di sé e biografia, che è appunto un caso clinico. Non basta: nel caso clinico del piccolo Hans la felice, anche se talora dura e pressante, pedagogia del padre mostra come un bambino —certamente dotato e rispettato nella sua curiosità— possa approdare a un sapere organizzato, un sapere per cui il piccolo sa correggere le informazioni circa i fatti della vita sessuale che ha avuto da altri bambini e/o dal padre stesso oppure che egli già sa, ma che dev'essere sistemato. Nello stesso tempo tale educazione libera facoltà mitopoietiche

⁸ Nel saggio «Diari d'infanzia: proposta per l'organizzazione di un archivio», in *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, a cura di Egle Becchi e Angelo Semeraro (Milano: RCS Libri-La Nuova Italia, 2001), 289-310, si è cercato di definire questo subgenere autobiografico, considerando diario d'infanzia un testo dove l'ascolto e la trascrizione adulta riportano brani di verbalizzazione orale di bambini, cui non spetta responsabilità completa del documento, ma che pur sempre sono autori delle parti irrinunciabili di esso, e che raccontano episodi della propria quotidianità.

⁹ Freud, «Analisi della fobia di un bambino di cinque anni...», 543.

¹⁰ Sull'autobiografia in registro psicoanalitico si veda S. de Mijolla-Mellor, «Survivre à son passé», in AA.VV., *L'autobiographie* (Paris: Les Belles Lettres, 1988), 101-128.

infantili, il cui prodotto si evidenzia nel racconto finale della cicogna che arriva portando una bara per l'esecrata sorellina Hanna, e nel riconoscimento ironico che si tratta di una favola narrata per scherzo.¹¹ Qui il sapere, la cultura del bambino non è più soltanto un sapere del mondo, dei fatti essenziali dell'umanità quali la nascita, il rapporto sessuale, la differenza fra uomo e donna —e nel caso del piccolo Hans anche la morte—, ma pure un sapere di sé, il quale si esprime traducendo in discorsi e miti i propri stati d'animo, producendo consapevolmente pensieri e fantasie. La cultura infantile è allora anche un'*episteme* che riflette su di sé, e cerca i mezzi migliori per farlo. Dimensione rara da trovarsi, questa della cultura del bambino come cultura di sé, va ascoltata e riconosciuta con attenzione, tanto più difficile quanto della sua manifestazione —se è avvenuta e testimoniata nel passato— restano solo tracce labili e sconnesse, imperfettamente documentate. Il caso del piccolo Hans è un testo eccezionale non solo per le idee psicologiche e terapeutiche che offre, ma anche di una cultura dell'infanzia che si esprime in una forma embrionale e lacunosa di autobiografia. E di un'autobiografia tutto sommato sofisticata, ben lontana da una cronaca di eventi della propria esistenza. Non ci sono, infatti, solo espressioni di sé, ma anche considerazioni sul passato e sul futuro, degli avvii a una narrazione che il piccolo autore fa, riflettendo circa sue reazioni a fatti e incontri. La mia ipotesi è che si tratti di un potenziale testo autobiografico che potrebbe essere, per eccellenza, propedeutico e concomitante della cultura dell'infanzia nella sua forma soggettiva più matura, realizzata in lettere e diari, registrati in pagine scritte.

Non basta: proprio in alcuni documenti autobiografici infantili è anche possibile vedere quale sia stata la relazione fra le due culture, quella del bambino e quella degli adulti; scorgere le dialettiche tra queste due visioni della realtà e come quella messa in atto dalle persone grandi tenda a invadere e colonizzare quella del non adulto. Si tratta di due concezioni del mondo e della vita che hanno entrambe il bambino al centro, ma che sono dotate di potere sociale diverso, *up* quella dei «grandi», *down* quella dei piccoli, ognuna ben definita e per alcuni versi antagonista dell'altra. Una dialettica che attutisce la propria sperequazione via via che il bambino si fa grande e accetta, assimila la cultura adulta. Le cose non sono però né semplici né lineari e gli esempi che cercherò di commentare nei prossimi paragrafi credo lo possano dimostrare: non di rado, nella sua tenacia all'autonomia, alla sua specificità, la cultura come prodotto infantile si oppone a quella adul-

¹¹ Freud, «Analisi della fobia di un bambino di cinque anni...», 529-536.

ta, anche nelle forme che questa assume quando si rivolge al non adulto. Essa difende la sua peculiarità, la sua libertà di scelta e di *modus operandi*, contrastando manovre forti oppure subdole che intendono sottometterla. Le osservazioni che ho fatto sui testi degli esempi riportati esprimono questa dialettica fra plurime culture in cui si muove la crescita del bambino: quella infantile e quella dei «grandi». Si tratta, in fondo, di un aspetto non irrilevante del processo di acculturazione, per molti versi sinonimo del realizzarsi dell'educazione, anche se questa si esplica come persuasione, intervento tenero e indulgente, attrezzato con mezzi pueromorfi. Di una tensione dialettica non facile da cogliere, in quanto la cultura del bambino è fragile, scarsamente conservata, specie quella *a parte subjecti*, nella quale pur sempre tale tensione si può avvertire al meglio. L'analisi di alcune autobiografie di bambini esposte in forma scritta —preceduta da un paragrafo sull'autobiografia in generale—¹² nelle diverse fasi in cui si esprimono, può riuscire, a mio parere, a render conto di tale incontro/scontro.

AUTOBIOGRAFIA, DOCUMENTI DELL'IO, *JOURNAUX INTIMES*

È dagli inizi del '900 che la scrittura di sé viene riconosciuta e studiata come tipologia narrativa peculiare, degna di analisi e di interpretazione

¹² La riflessione critica, peraltro non sistematica e teoricamente poco impegnata, circa casi e modalità di scritture bambine dell'io, ha avuto inizio solo alla fine del '900. Ricordo al proposito: Quinto Antonelli e Egle Becchi (a cura di), *Scritture bambine* (Roma-Bari: Laterza, 1995) e i due volumi di Ralph Frenken, *Kindheit und Autobiographie vom 14. bis 17. Jahrhundert. Psychohistorische Diskussionen* (Kiel: Oetker-Voges Verlag, Band 1 und 2, 1999), in cui si raccolgono dei racconti di sé scritti da adulti circa la loro infanzia. Il materiale assemblato è stato letto in chiave psicostorica, secondo lo schema interpretativo di De Mause, che fa perno sui rapporti genitori-figli. Su tale materiale il curatore ha applicato una griglia interpretativa che dovrebbe ricostruire in modo comparato le vicende narrate nei vari casi del *corpus*. E infine, malgrado il titolo, il grosso volume collettaneo a cura di Jürgen Zinnecker e Imbke Behnken, *Kinder, Kindheit-Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (Seelze: Velber, Kallmayerische Verlagsbuchhandlung, 2001) non è, a mio avviso, un contributo significativo per quanto riguarda il racconto nella cultura soggettiva del bambino. Esso si incentra sul concetto di biografizzazione (*Biographisierung*, 21-25) dei discorsi sull'infanzia, che secondo i curatori serve a tenere insieme i diversi punti di vista scientifici attuali sul bambino. L'uso di tale costrutto non è stato, a mio parere, capace di fare dei *distinguo* precisi tra prodotti del non adulto e ricordi scritti dell'adulto relativamente alla propria età precoce; tra cronache, diari fatti a scuola e narrazioni di esperienze vissute in tale contesto da un lato, e libere espressioni di sé dall'altro; tra racconti di fatti che hanno toccato il bambino e sono provocati da un invito dell'adulto—specie a scuola— e racconti spontanei di sé; tra resoconto di eventi emotivamente memorabili ed espressione dei sentimenti evocati da tali fatti; tra temi elettivi di questa produzione bambina —o meglio di adulti circa la propria prima età— e contesti e temi ricorrenti in tali produzioni. Problemi attinenti alla produzione autobiografica infantile e alla sua gestione da parte degli adulti sono impostati in Egle Becchi, «Documenti dell'io e pedagogia della casa», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 20 (2013): 327-342.

scientifica, e questo non solo nel perimetro degli studi letterari, ma anche filosofici e, successivamente, storici e psicologici. L'insieme di tali opere, che sempre più spesso vengono indicate col nome di *documenti dell'io*, comprende testi che hanno l'io del loro autore come soggetto e, insieme, come oggetto del narrare. I modi del racconto possono essere dei più vari; i tempi, gli eventi, i personaggi, i luoghi del *récit* fra i più eterogenei; le maniere di presentarsi —o non presentarsi— al pubblico da parte dell'autore assai diversificate; gli scopi del dire di sé differenti; le sedi in cui l'autore si esprime variegate; le conclusioni —ove vi siano— non del medesimo tipo. Né si tratta sempre di libri oppure di scritture editate o inedite, ma altre tecniche narrative —filmiche, informatiche— sono entrate progressivamente in questo campo, a complicare la fisionomia e il significato teorico dell'opera autobiografica.

Un impegno inaugurale a definire l'autobiografia lo si può trovare nell'introduzione della monumentale *Geschichte der Autobiographie* di Georg Misch,¹³ edita in una prima stesura nel 1907. Qui, nelle pagine iniziali, si fa il punto sul concetto di autobiografia, che va intesa come descrizione scritta della vita di un singolo da parte di se stesso; come espressione complessiva dove c'è identità fra chi descrive la vicenda e la persona che viene descritta.¹⁴ Per ammissione dello stesso autore, si tratta di una definizione etimologica, quindi teoricamente debole:¹⁵ vale a dire, il termine che la indica deriva da vocaboli greci quali *autos*, *bios* e *graphein* e queste componenti servono a descrivere il costrutto. Tale genere testuale il Misch lo studia in molte delle sue manifestazioni: da quella dichiarata con un titolo che lo designa inequivocabilmente come racconto di sé, e che si realizza in forma di testo continuo, all'insieme di brani in cui l'autore narra degli eventi del proprio divenire, inserendo tale narrazione in pagine non necessariamente autobiografiche; in prosa o in versi; da una prospettiva ufficiale o affatto privata; in discorsi, *mémoires*, lettere, cronache familiari, romanzi, epigrafi.

¹³ Le citazioni sono desunte da Georg Misch, *Geschichte der Autobiographie* (Bern: A. Francke Verlag, Band 1, 1949³), di cui ho tenuto conto nelle mie menzioni dalle pagine. La pubblicazione dell'opera in vari volumi si è scaglionata lungo più di mezzo secolo e ogni volume ha avuto diverse ristampe aggiornate e corrette. Il I volume venne edito per la prima volta nel 1907; i due tomi del II volume nel 1955; i due tomi del III volume fra il 1959 e il 1962; i due tomi del IV volume, postumi, nel 1967-69. La monumentale *Geschichte* è stata via via accompagnata da opere e saggi dello stesso autore su temi specifici relativi al racconto di sé.

¹⁴ Misch, *Geschichte der Autobiographie*, 9.

¹⁵ Misch, *Geschichte der Autobiographie*, 7.

Questa tipologia ricca e diversificata denota la natura proteiforme del genere.¹⁶ Ma più che a una preoccupazione definitoria, nelle pagine di Misch ci si trova di fronte a delle indicazioni del valore che lo scrivere di sé ha in un ordine epistemico del mondo umano, dove l'autoconoscenza è il grado più alto. Il testo autobiografico, infatti, assume significato in un quadro teorico espresso sulla falsariga della filosofia della cultura di Dilthey, per cui il racconto di sé è visto come «un mezzo per l'autoconoscenza dell'uomo».¹⁷ Nella sua opera, quindi, il Misch si impegna in una denotazione del narrar di sé che si inserisce in una filosofia dell'uomo, della sua vita, del suo sapere e della sua storia. Sotto questo profilo la definizione del genere testuale dello scrivere la propria vicenda di vita appare accantonata a favore di una collocazione dell'autobiografia in una vicenda esistenziale complessiva, fatta di sentimenti, e soprattutto di saperi, di cui costituisce un momento di eccellenza, per l'attendibilità e completezza dei fatti riportati, delle conoscenze e degli affetti che vi sono riferiti da chi li ha vissuti, elaborati, scritti. Lo storico tedesco insiste sul fatto che si tratta di un'opera di scrittura, di *graphia*, anche se non di rado l'autore detta a uno scriba. Ne consegue che nel suo insieme la grande rassegna del Misch ricorda e discute quasi soltanto documenti di adulti, che hanno o scritto o dettato le vicende della propria esistenza; di personaggi quindi in grado di usare la penna o di avvalersi di scrivani cui dettare i fatti della propria vita. Rimangono pertanto escluse le autobiografie di coloro che non sanno scrivere e/o che appartengono a culture affatto agrafe: bambini ancora illetterati, soggetti di gruppi analfabeti per tradizione. Un mondo intero, quindi, silente o, nel migliore dei casi, scritto da altri, portato sulla scena tramite testi —biografie— che il soggetto di cui si è raccolta la storia, magari narrata oralmente, non è in grado di controllare, perché non ne sa verificare il *modus* espressivo.

Con i decenni la storia e l'interpretazione dell'autobiografia —e soprattutto la sua accezione— si fanno più precise e dal punto di vista di una filosofia della cultura à la Dilthey, com'è quello del Misch, dove quanto interessa è il posto che spetta allo scrivere di sé in un'organizzazione della cultura, si passa a un'attenzione più definitoria rispetto al prodotto autobiografico *qua talis*. Negli anni fra il 1920 e il 1930, mentre lo studioso tedesco stava completando la sua opera monumentale, uno storico olandese, Jacques

¹⁶ Misch, *Geschichte der Autobiographie*, 7.

¹⁷ Misch, *Geschichte der Autobiographie*, 7.

Presser,¹⁸ inizia a occuparsi di un tipo di documenti autobiografici —memorialistica e diari— cui, dopo gli anni '50, dà il nome di *egodocuments*. Per essi egli intende l'insieme di

diaries, memoirs, personal letters, and other forms of autobiographical writings [...]: those documents in which an ego intentionally or unintentionally discloses, or hides itself [...] and writes about his or her own acts and thoughts.¹⁹

Le differenze con la denotazione proposta da Misch non sono poche: secondo Presser nel *récit* autobiografico ci sono non solo atti e pensieri, ma anche dei silenzi che fanno parte del testo, delle zone occulte che in qualche modo hanno contribuito a formare l'identità di chi scrive.²⁰ Il termine si diffonde, viene accettato non senza discussioni in diversi contesti della cultura storica europea, dilata il suo campo semantico fino ad accogliere nella sua accezione documenti non solo tradizionalmente intesi come autobiografie, ma anche altri testi quali interrogazioni, *curricula vitae*, ufficiali e non. E soprattutto si propone di riflettere sui nessi tra tale produzione e altre testimonianze storiche, nonché sulle finalità pubbliche e private —non ultime quelle di costruzione della propria identità proprie di tali narrazioni di sé—. Da questa prospettiva il documento dell'io si fa oggetto e soprattutto attrezzo irrinunciabile di ricerca storica, non prodotto altissimo di una *Weltgeschichte* dal valore universale, ma rappresentazione soggettiva di una vita in un insieme di circostanze, da cui risulta illuminata, ma che a sua volta illumina. E ancora: la messa a punto del costruito di *egodocument* stimola a dibattere sul concetto di genere letterario, ma soprattutto di sé e di individualità, motivando la raccolta di

¹⁸ Desumo queste brevi informazioni dall'introduzione di Rudolf Dekker al testo in inglese che egli ha curato: *Egodocuments and History. Autobiographical Writing in its Social Context since the Middle Ages* (Hilversum: Verloren, 2002).

¹⁹ Dekker, *Egodocuments and History*, 7.

²⁰ Non mi pare privo di senso che proprio negli anni —fra il 1920 e il 1930— in cui Presser veniva denotando e usando il costruito di *egodocument*, in altre zone della cultura europea psicologi e psicoanalisti si siano dedicati alla raccolta e al commento di scritti autobiografici di preadolescenti e adolescenti. Penso alla serie diretta negli anni Venti da Charlotte Bühler presso l'editore Fischer di Jena, *Quellen und Studien zur Jugendkunde*, che comprende vari volumi di diari di ragazzine, e all'ormai classico *Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern* (Leipzig: Barth, 1931) di Siegfried Bernfeld, di cui ho consultato il reprint (Frankfurt am Main: päd. extra Buchverlag, 1977). Per un'informazione più completa sulle idee di Bernfeld circa diari e documenti autobiografici in età preadulta, si veda la bibliografia degli scritti di Bernfeld riportata e discussa nel testo di Peter Dudek, «Er war halt genialer als die anderen», in *Biographische Annäherungen an Siegfried Bernfeld* (Giessen: Psychosozial-Verlag, 2012).

autobiografie conservate in archivi privati, la costruzione di repertori, che variano da contesto a contesto, da tempo a tempo. Non basta: nel capitale progressivamente crescente di tali documenti ci stanno sempre di più dei testi che non sono ospitati da pagine cartacee, ma vengono prodotti su nastro magnetico, in film, su schermi di computer.²¹ L'uso del termine *egodocument*, pertanto, avvia indagini su interi modi di scrittura, e consente di riconoscere autori di età anche precoce.

Il costrutto di *egodocument* ha una vicenda particolare, quasi un nascere, uno scomparire, un glorioso riemergere all'inizio del nuovo millennio, quando, nel 2009, presso l'editore Brill di Leida e Boston viene edito, a cura di Arianne Baggerman e Rudolf Dekker, un volume dal titolo *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe in a Boyhood Diary*, che inaugura la serie *Egodocuments and History*. Nel comitato scientifico, oltre alla Baggerman, a Dekker e ad altri studiosi, ci sono anche Peter Burke e Philippe Lejeune.

Un'ultima notazione, breve e tutta da approfondire, circa una cultura dell'io cui tutto questo lavoro interpretativo dovrebbe richiamarsi, ma lo fa solo *en passant*. In esso non si accenna se non molto raramente alla psicoanalisi; non solo a quella freudiana, ma anche a quella di «seconda generazione». Qui, accanto a testi variamente autobiografici, quali i casi clinici, ma anche non iscrivibili in una dimensione terapeutica, dei quali il più celebre è *Memorie di una giovinetta*, edito da Hermine von Hug-Hellmuth,²² si possono trovare spunti e riflessioni sul «genere» del raccontare di sé. Penso soprattutto a Siegfried Bernfeld, che ha dedicato saggi alla produzione autobiografica in età non adulta, esaminandola nelle sue varie forme di diario, lettera, raccolta ed enumerazione verbale di «reliquie» appartenenti alla propria vicenda esistenziale. Il racconto di sé viene proposto come oggetto da sondare grazie a strumenti non tanto storici o letterari, quanto di una nuova psicologia —appunto quella psicoanalitica— che si avvale del costrutto di pulsione (*Trieb*); per questo si introduce l'idea di una pulsione a dire di sé in diari²³ e in più continuative e complete autobiografie. Secondo

²¹ Cfr., per i repertori dei testi su internet, il breve ma denso saggio di Gerard Schulte Nordholt, «Online Diaries and Websites on Egodocuments» in *Egodocuments and History*, ed. Rudolf Dekker, 175-184, e gli annessi elenchi di siti internet sull'autobiografia.

²² Il testo originale è del 1915; la traduzione italiana ha il titolo *Freud presenta Diario di una giovinetta* (Milano: Sugar, 1961).

²³ Si veda il già citato testo di Bernfeld, *Trieb und Tradition im Jugendalter*.

Bernfeld il lavoro autobiografico soddisfa una pulsione di rappresentarsi,²⁴ dando continuità ai ricordi del proprio passato anche recente e amalgamando, nel racconto di sé, desideri, conoscenze, scopi.²⁵ Produzione elettiva, ma non esclusiva, della *Jugend* —con cui si intende giovinezza ma anche infanzia—, la narrazione di sé corrisponderebbe, secondo Bernfeld, a una serie di modalità dialettiche della vita psichica —particolarmente forti nella vita preadolescenziale e adolescenziale—, quali il bisogno di autorappresentarsi e la tendenza a costruirsi un «sé virtuale».²⁶ Si tratta di costrutti interpretativi di marca freudiana, messi a punto nel dibattito del periodo fra le due guerre, epoca della pubblicazione del testo di Bernfeld.

Pur sempre tali discussioni, quelle occasionate dall'opera del Misch e quelle sugli *egodocuments*, sul senso, la funzione, il valore di un documento dell'io, non ne affrontano quasi per nulla aspetti testuali e definitivi, ma si muovono nei limiti di un'accezione tutto sommato descrittiva. Problemi di natura teorica, relativi a una denotazione più robusta ed esaustiva del termine di autobiografia nascono, nell'ultimo quarto del '900, nel ricco perimetro della narratologia francese, dove nel 1975 viene pubblicata un'opera che servirà a fare il punto su questioni definitive: *Le pacte autobiographique* di Philippe Lejeune,²⁷ specialista riconosciuto e autore di studi sul *récit de soi* che negli anni successivi si faranno sempre più numerosi e specialistici. L'oggetto delle riflessioni di Lejeune è l'autobiografia, un testo che egli definisce nel 2006 nel sito *www.autopacte.org* come espressione de

l'impegno che prende un autore di raccontare direttamente la propria vita (o una parte o un aspetto della sua vita) in uno spirito di verità. Il patto autobiografico si oppone al patto di finzione. Chi vi propone un romanzo (anche se è ispirato alla sua vita) non vi domanda di credere per davvero a ciò che racconta, ma semplicemente di far finta di crederci. L'autobiografo, invece, vi giura che quanto vi sta per dire è vero, o, almeno, è ciò che lui crede vero. Si comporta come uno storico o un giornalista, con la differenza che l'argomento su cui giura di dare un'informazione vera, è se stesso.

²⁴ Bernfeld, *Trieb und Tradition im Jugendalter*, 35-44.

²⁵ Bernfeld, *Trieb und Tradition im Jugendalter*, 35-44.

²⁶ Bernfeld, *Trieb und Tradition im Jugendalter*, 38-40.

²⁷ Il titolo originale è *Le pacte autobiographique* (Paris: Les Editions du Seuil, 1975). In Italia è stato tradotto nel 1986 da il Mulino con il titolo *Il patto autobiografico*. Lejeune ha pubblicato una nuova edizione del testo, sempre presso Les Editions du Seuil, nel 1996.

Condizioni perché ci sia autobiografia è che l'autore sia identificabile in modo inequivoco, e che il lettore lo possa riconoscere in modo altrettanto inequivoco. L'opera successiva dello studioso francese non varia la definizione sul piano teorico, si limita a tradurla in termini più sintetici e accessibili anche al non specialista, e a dettagliarla e perfezionarla in volumi relativi a casi diversi —subgeneri potremmo dire con una certa disinvoltura— del racconto di sé, esponendo sovente in forma di *journaux de voyage* le proprie riflessioni argomentate su testi completi o parziali di *récit de soi*. Fra tali opere mi sono sembrate particolarmente interessanti due, dedicate al *journal intime*: in ordine di pubblicazione, *Cher cahier. Témoignages sur le journal personnel recueillis et présentés par Philippe Lejeune*²⁸ e *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*.²⁹ In entrambi i volumi Lejeune si confronta con testi diaristici: nel primo per riflettere sui modi in cui un autore torna alle sue pagine autobiografiche e le commenta; nel secondo su *journaux intimes* di giovani donne —e in questo corpus sono presenti anche diari di bambine nate in Francia tra il 1766 e il 1901—. Il *journal personnel*, o, più spesso, *intime*, è definito come «scritto periodico autoreferenziale di durata diversa [...], di oggetto anche diverso, a prescindere dal valore del testo».³⁰

Altri aspetti denotativi sono indicati *e contrario*, ad esempio la non inclusione, nel perimetro dei diari intimi, di diari di viaggio, di cronache che resocontano meri fatti, di *journaux* di devozione. Si tratta di differenze sottili, che lo stesso Lejeune talora non riesce a rispettare, ma che a ogni buon conto non pregiudicano l'apporto essenziale che ancora una volta egli dà per un'intelligenza più articolata e significativa del racconto di sé, spostando la sua attenzione su scritti di non adulti, specialmente al femminile.

Quanto interessa in tali volumi è non solo e non tanto il fatto che Lejeune ha trovato e analizzato dei *journaux d'enfant*, come lo studioso chiama quelli anteriori all'adolescenza; ha rilevato le modalità di organizzazione dei singoli testi, i temi messi a fuoco, il senso pedagogico che a questo dire di sé preadulto veniva dato nell'epoca della sua stesura, ma anche perché ha reperito e commentato degli scritti modello, delle opere di consiglio e di avvio a questo tipo di produzione. Per questo Lejeune offre contributi significativi per una comprensione migliore della cultura dell'infanzia *a parte subjecti* e dell'infan-

²⁸ Paris: Gallimard, 1989.

²⁹ Paris: Les Editions du Seuil, 1993.

³⁰ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 295.

zia al femminile, di quella quota del mondo bambino della cui storia si è fin qui detto poco e in modo più polemico che rigoroso e soddisfacente.³¹

UN RAGAZZINO DELL'ILLUMINISMO

Nel 1791 un ragazzino olandese, Otto van Eck (1780-1798), ha poco più di dieci anni e, su pressante invito dei genitori, inizia un diario, un *Dagboek*, che terminerà qualche mese prima della morte.³² Nelle pagine del testo che si snoda lungo quasi due lustri, ed è conservato in un archivio domestico assieme a scritti del padre sulla sua famiglia, lettere che questi e la madre spediscono a e ricevono dal figlio, genealogie, un *album amicorum*, il giovanissimo e poi giovane autore descrive la sua esistenza, i suoi luoghi e tempi. Sono i contesti antropici e fisici in cui vive (la famiglia e gli amici giovani e adulti, i servitori, i contadini, i campi e i giardini della tenuta nei pressi di Delft dove egli trascorre la sua infanzia e adolescenza), i viaggi che intraprende, gli avvenimenti di quegli anni di rivolgimenti rivoluzionari in Francia e, successivamente, nei Paesi Bassi, e, non certo ultimi, i modi della sua istruzione. Sotto questo profilo la sua acculturazione non avviene in un *facsimile* di scuola domestica, anche se i progressi dell'apprendimento vengono verificati in modo puntiglioso. È soprattutto la consultazione —libera e fatta assieme agli adulti della casa— di documenti che il padre raccoglie e gli fa vedere, e su cui si intrattiene: sono verbali di incontri politici e di società dotte, mappe del territorio, elenchi di terreni che la famiglia possiede, manifesti politici, oltre a libri per l'infanzia e per la gioventù,³³ che costituiscono alimento culturale per il ragazzino.

³¹ Per una bibliografia sommaria sulla storia delle bambine rimando al II capitolo «La storia della bambina», in Egle Becchi, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure* (Pisa: ETS, 2011), 61-64. Alle opere ivi menzionate va aggiunto il testo recente di Juliane Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart* (Frankfurt-New York: Campus Verlag, 2013).

³² Ho consultato le pagine del diario di Otto van Eck nell'edizione commentata a cura di Arianne Baggerman e Rudolf Dekker, *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe Reflected in a Boyhood Diary*, già citato. In questa edizione il diario viene presentato a brani, seguendo un'analisi tematica, che però non basta per una comprensione sia dello svilupparsi complessivo del testo, sia della scelta, dell'abbandono e dell'eventuale ripresa dei temi da parte del giovane autore. Esiste un'edizione completa del diario di Otto van Eck in olandese, precedente alla pubblicazione inglese, riccamente commentata e illustrata: Otto van Eck, *Dagboek, 1791-1797*, a cura di Arianne Baggerman e Rudolf Dekker (Hilversum: Verloren, 1998), che non ho potuto consultare.

³³ Sulle letture per l'infanzia nella cultura olandese del '700, da cui si possono estrarre alcuni testi che Otto ricorda di aver letto, si veda il già citato testo della Baggerman e di Dekker, *Child of the Enlightenment*, 119-169. Un quadro esemplare della letteratura per il non adulto, della sua diffusione, dei suoi modi di lettura, nell'Inghilterra tra '700 e '800, è il volume di M. O. Grenby, *The Child Reader, 1700-1840* (Cambridge-New York: Cambridge University Press, 2011).

Il diario di Otto van Eck è un bellissimo esempio di un *must* che, secondo un costume del tempo, specialmente teorizzato e praticato nei paesi non cattolici dell'Europa del Nord,³⁴ doveva essere soddisfatto dai non adulti, vale a dire la stesura di un diario che, scritto con costanza dal giovanissimo e dal giovane, avrebbe dovuto servire non solo al disciplinamento di sé, ma alla formazione della propria coscienza come trama coerente di valori morali, civili, religiosi, via via interiorizzati, sotto una continua sorveglianza degli adulti. Si tratta di una nuova idea di *Bildung* che attraversa il Vecchio Continente, con ispiratori l'*Emilio* di Rousseau e i testi della pedagogia Filantropina. Opere che, ben presto tradotte, diventano modelli forti di tale nuova ideologia educativa, dove è soprattutto la famiglia a essere destinataria di suggestioni e operatrice di una serie di pratiche. Rousseau, Basedow e Campe, quindi, ma accanto a questi, autori di una letteratura di consiglio³⁵ —non di rado in forma autobiografica—³⁶ per padri e madri che intendono essere professionalizzati nel loro mestiere di genitori. Il bambino-figlio è al centro di questa nuova pedagogia, dove il prender coscienza di sé è scopo ed esercizio continuo e documentabile. Si tratta di una *Bildung* complessa sul piano delle idee, che comporta un *modus operandi* nuovo, da attuarsi nel terreno labile e affettivamente complesso della parentalità, e che viene verificato nelle espressioni segnate sull'obbligata pagina infantile. Il *Dagboek* che il ragazzino tiene per parecchi anni della sua crescita non è solo il resoconto dettagliato, giorno per giorno, di come tale consegna viene eseguita, ma pure il luogo del controllo —da parte dei genitori e anche di alcuni dei loro amici che hanno libero accesso al testo infantile— circa le modalità in cui il racconto di questa costruzione di sé nella quotidianità e la sua espressione attraverso la descrizione di sentimenti vengono espressi. Una sorveglianza esercitata con affettuosa fermezza su quanto il testo testimonia: un gioco di rimandi, dai «grandi» al non adulto, ma anche da questi verso le figure dei «grandi», che egli descrive non solo commentando quello che avviene in tale relazione reciproca, ma sovente prevedendo quanto questi —specie babbo e mamma— diranno e faranno nella loro panottica impresa educativa. Perché l'introspezione e la progressiva conoscenza di sé sono un dovere pedagogico, che spetta a padre e

³⁴ A tale tema Baggerman e Dekker, *Child of the Enlightenment*, specie nei Capitoli I e II.

³⁵ A questa letteratura i curatori del *Dagboek* di Otto riservano l'intero primo Capitolo.

³⁶ Il più diffuso di tali testi a forma autobiografica è la storia di vita di Johann Kaspar Lavater, *Geheimes Tagebuch. Von einem Beobachter seiner selbst*, in due volumi, editi a Lipsia nel 1771 e nel 1773, e tradotti nei Paesi Bassi nel 1780.

madre promuovere e controllare nel suo *fieri* e nella sua espressione, ma che per chi viene educato è l'occasione —che va perfezionata e raffinata— della conoscenza di sé, quale occorre mettere in atto, e, insieme, chiarire, soprattutto segnando sulla pagina reazioni, intenti, modalità relazionali che non sempre sono evidenti e resistenti nel tempo. Il *Dagboek* di Otto non è pura e semplice cronaca di una crescita, del costruirsi di un'immagine del mondo circostante e delle idee che vi circolano, ma è anche, e soprattutto, notazione di una fitta serie di occasioni per dire di sé, della propria vita psichica, dell'edificarsi della propria autoconoscenza da parte di un soggetto che si sviluppa e che prende consapevolezza di sé, guardando fuori e dentro se stesso. È, insomma, uno splendido esempio di cultura del non adulto *a parte subjecti*.

Gli autori del testo sul diario di Otto leggono questo formarsi della propria autoconoscenza, rilevando —nella letteratura di suggerimenti pedagogici, assai fitta tra Settecento e Ottocento nei paesi riformati— gli antecedenti di percorsi simili, i prodromi —in un costume che si affermerà nel XIX secolo— dei mezzi e dei modi che servono per edificare una consapevolezza di sé, fondamento del proprio carattere e della propria esistenza nel mondo. Nel ricostruire, commentando anche grazie a pagine illustrate,³⁷ tale *paideia* che attraversa gli anni più maturi dell'Illuminismo e arriva fino alla seconda metà dell'Ottocento, la Baggerman e Dekker si soffermano soprattutto sulla dialettica tra condotte parentali e reazioni infantili, quale è stato certamente questo intreccio di adempimento di un dovere e suo controllo, ma non rilevano —a mio parere in modo esauriente— le modalità specifiche di disambiguazione che il ragazzino fa —come emerge da alcuni passi del diario che vengono riportati— dei comportamenti dei genitori, nonché le strategie di evitamento e di prevenzione messe in atto da lui stesso, e, non ultimo, le emozioni, le paure, le contromosse difficili che egli dice di esperire. Qui occorre forse uno sguardo più pertinente, meno preoccupato di collocare puntualmente in tempi e luoghi culturali la *Bildung* di Otto; un'attenzione più impegnata a scorgere come, nella pagina —specialmente di un documento dell'io, che nella parola scritta sublima moti inconsci, ma non ne è indenne—, si annidassero anche (e non invisibili) delle tracce di uno psichismo più profondo e primario, quali ansie, meccanismi di difesa, fenomeni pulsionali di amore per la mamma, dimensioni che vanno riconosciute e interpretate come elementi ineliminabili di questo tipo di documento. È

³⁷ Desunte dai doviziosi archivi iconografici e da biblioteche dei Paesi Bassi.

verosimile che nel testo, sorvegliato da occhi adulti e retto da progressive forme di autocontrollo (evidenti nella pagina dove il piccolo autore sembra accettare e fare proprie istanze parentali), e nel difficile transito dall'infanzia all'adolescenza, a Otto riuscisse particolarmente difficile leggere in sé e soprattutto mettere sulla pagina quanto non è agevolmente esprimibile in discorso, perché governato da altra logica, quella dell'inconscio. Ma probabilmente —non ho potuto disporre del testo completo e tradotto e quindi fare una verifica— queste difficoltà si potevano rilevare in una lettura fatta anche in una chiave diversa, che non doveva per forza ispirarsi a un'ideologia psicostorica, dove dentro all'io, che pur sempre si esprime in questo documento, andavano notati segni non irrilevanti di difficoltà a dire, storture espressive nella pagina che tutti esorbitano dai territori dell'*ego*. A mio avviso sarebbe stato possibile e interessante identificare alcuni aspetti pulsionali che in autobiografie di adulti non sono così evidenti perché la persona «grande» ha imparato a fare delle selezioni, manipolando tali tracce in una *poiesis* più accorta anche dal punto di vista della forma verbale.

E ancora: con il *Dagboek* di Otto si è di fronte a una pedagogia nuova, non solo per i valori che intende trasmettere, ma anche per i mezzi di cui si avvale: la specularità dell'espressione infantile, che vede e descrive se stessa, è, in fondo, un isomorfo della specularità parentale, che cerca di rispecchiarsi in testi pubblicati di diari, modelli attraenti ed efficaci di bene fare morale e civile. Stretta fra plurimi e non facili paradigmi, la cultura del ragazzino non matura con facilità e forse tende a estinguersi nella sua forma non adulta, per assimilarsi a quella dei «grandi». Anche di questo, un'analisi più attenta del *Dagboek* nel suo svolgersi lungo gli anni avrebbe potuto illuminare meglio il lettore di oggi.

UN DIARIO PATERNO E UN DIARIO INFANTILE

Il secondo esempio è il diario di un padre —di cui ci rimane il testo in un archivio ignoto— su otto anni della vita del figlio Hugo, dal dicembre 1847 —quando muore la mamma— al gennaio 1855. Uno scritto quasi quotidiano, di grandi dimensioni, sul figlio Hugo.³⁸ Il ragazzo, all'inizio della biografia paterna, ha sette anni e ne ha 15 quando, nello stesso giorno del padre, muore in modo misterioso. Hermann Franck, l'autore del lungo, dettagliato, complesso *Tagebuch* sul figlio, è un dotto musicologo che vive a Berlino, è in

³⁸ Hermann Franck, *Wenn Du dies liest... Tagebuch für Hugo* (München-Wien: Karl Hanser Verlag, 1997).

contatto con la società colta della capitale prussiana,³⁹ segue personalmente per alcuni anni l'istruzione del ragazzino, che nell'ottobre del 1851 inizia a frequentare un celebre ginnasio berlinese. Nel diario del padre —cronaca anche fattuale e bene ambientata di una *Bildung* tipica della cultura borghese e liberale del primo Ottocento germanico— sono compresi anche brani, accenni, brevi citazioni di altri documenti dell'io del figlio, ma il testo che viene mostrato con maggiore frequenza e in misura più estesa —se anche non completa— è un diario che Hugo tiene —iniziandolo liberamente— dal febbraio del 1848 al settembre del 1851.

Il diario paterno segue in modo analitico, con dovizia di dettagli, la quotidianità del figlio, impegnato in studi domestici e scolastici, viaggi e visite assieme al padre, svaghi con amici, apprendimenti artistici. Quanto qui interessa è che le fitte, eleganti, particolareggiate pagine del testo paterno —testimonianza di un'intelligente e aggiornata cultura *per* l'infanzia— sono finalizzate a uno scopo pedagogico, cui deve essere funzionale anche la stesura del *Tagebuch* del figlio. Finalità della scrittura di Hermann Franck è infatti la realizzazione da parte del figlio, quando sarà in età adulta, dell'autocoscienza, di quella consapevolezza di sé (*Selbsterkenntnis*) cui ho già fatto cenno a proposito del *Dagboek* di Otto van Eck. Si tratta certamente di una tendenza di tempi lunghi nei vari mondi riformati dell'Europa settentrionale, tra Illuminismo e Restaurazione, ma nel caso di Hermann Franck tale istanza si complica grazie all'esigenza —non dichiarata, ma certamente presente in uno studente di Hegel quale lui stesso era stato— di un riflettere speculare, ma progressivamente più dettagliato, preciso, razionale, sulla propria soggettività, sulla quale occorre ottenere progressiva chiarezza. In questo modello di altissimo tenore teorico, chi educa non avvia quindi a un dominio completo del proprio sé, moralmente apprezzabile, quanto piuttosto a una comprensione razionale ed esaustiva —un *Begreifen*— della propria essenza, del proprio *Wesen*. Tale scopo dev'essere raggiunto per molte vie —tutte diacroniche e ininterrotte—, non solo grazie all'osservazione di uno sguardo esterno, empatico e pedagogicamente impegnato quale quello del padre, ma anche per mezzo di annotazioni autobiografiche di chi, in questa *Bildung* e suo tramite, viene formato. Il diario del ragazzino va considerato sotto questo profilo, per dichiarazione dello stesso padre, come un registro in cui chi

³⁹ Sulla figura di Hermann Franck si veda il testo del curatore del *Tagebuch für Hugo*, Andreas Feuchte, *Hermann Franck (1802-1855). Persönlichkeit zwischen Philosophie, Politik und Kunst in Vormärz* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998).

scrive —l'allievo, il più giovane— annota, in tempi ravvicinati, non tanto fatti, quanto le reazioni emotive ai fatti che avvengono nella sua quotidianità, le osservazioni sulle proprie modalità affettive, gli intenti di emendare debolezze e difetti. I due diari —quello del padre e quello del figlio— sono per un certo verso complementari, ma non di pari valore, perché Hugo avrà accesso alle pagine paterne solo quando sarà adulto, mentre il padre —e soltanto lui— può leggere quando vuole lo scritto del figlio. Tale panottismo unidirezionale non resiste: il figlio si rifiuta di scrivere il suo diario, dicendosi incapace di concentrazione, e il padre, dopo aver tentato invano di fargli eseguire l'ordine, gli detta una pagina del diario, sottolineando —anche con delle parole irriverenti— l'inettitudine a impegnarsi in un compito tanto facile.⁴⁰ Il diario si interrompe per sempre; il diseguale gioco di specchi non regge a questa manovra estrema, la parola di sé non sembra avere la forza per esprimere il *fieri* di un'autoconoscenza che non si realizza solo attraverso una riflessione e una verbalizzazione continue sulle proprie dinamiche affettive, ma nasce e vive anche —specie nel periodo dello sviluppo— di maturazioni profonde e diseguali della propria vita psichica. Di questo il padre di Hugo, nella propria ossessione pedagogica, non si avvede e finisce col bloccare, con il suo gesto brusco e improvvido, il desiderio che il ragazzo sembrava avere per il raccontarsi, quella pulsione a dire di sé, a narrarsi, che è particolarmente forte e affatto essenziale nell'adolescenza cui —lo si è detto— accenna Bernfeld.

A tali aspetti la bella «Introduzione» che al testo premette Hartmut von Hentig⁴¹ —preoccupato soprattutto di considerare il *Tagebuch* come un grande esempio di pedagogia postrousseauiana— non accenna, non scorrendo quanto nella dinamica formativa allestita dal padre la voce del figlio sia irrinunciabile. Ancora una volta mi sembra opportuno ribadire che l'autobiografia —specie quella di un soggetto che diviene, quale un ragazzino e un adolescente come Hugo— vive in circostanze che la promuovono, facilitano, frenano, e soprattutto si riflettono nella sua espressione: di questo va tenuto conto, oltre che del fatto che il dire di sé è motivato da dinamiche interne al soggetto che lo produce. La vicenda —che ha un esito mortale— di Hermann e Hugo Franck è un caso emblematico, anche se estremo, di tale duplicità di un documento di cultura dell'io espressa in età non adulta, e della complessità di una sua disambiguazione.

⁴⁰ Franck, *Wenn Du dies liest...*, 360.

⁴¹ Franck, *Wenn Du dies liest...*, 9-60.

JOURNAUX INTIMES DI BAMBINE

Modelli, quindi, e pratiche educative, tra cultura non adulta dell'io e cultura adulta. Un terzo esempio, al plurale, offre spunto per ulteriori riflessioni.

Nel *corpus*⁴² che Lejeune ha raccolto, e di cui parla nel suo testo *Le moi des demoiselles* ricordato nel terzo paragrafo, sono riportati brani e accenni a *journaux d'enfant* scritti da ragazzine, *petites filles*, a partire dai 7 (si tratta di un solo caso) fino ai 13 anni circa, epoca immediatamente successiva alla Prima Comunione, evento solenne nella società borghese della Francia ottocentesca⁴³ e, insieme, moderno rito di passaggio da un'epoca a un'altra della propria vita. Le giovanissime e giovani autrici di questi *journaux* sono nate tra la fine del Settecento e l'inizio del Novecento; i testi compresi nel *corpus* vengono scritti fino all'età del matrimonio. Nel caso delle più piccole, Lejeune legge e analizza le pagine che trattano di un periodo in cui la *petite fille* viene educata in casa dalla madre o da un'istitutrice, anteriormente alla formazione scolastica, in un quadro pedagogico che si fonda «su di una relazione interindividuale» tra la piccola autrice del *journal* e una figura femminile adulta⁴⁴, in un'esperienza domestica che precede quella in un pensionato. Sono diari tutto sommato rari quelli di cui, per questa età, Lejeune ha potuto disporre; molti di meno di quelli composti in una fase evolutiva successiva, che lo studioso chiama *journaux d'adolescence* e che hanno caratteri diversi. È sul gruppo di diari più precoci che mi soffermerò; sulle osservazioni che Lejeune fa circa il loro contenuto e su quanto le piccole autrici esprimono nel corso del loro diario o nelle rare riflessioni che più adulte esprimeranno sulla loro scrittura infantile.

Nel *corpus* che Lejeune tiene presente in *Le moi des demoiselles* vengono menzionati 22 *journaux* iniziati prima dei 13 anni (uno a 7, uno a 7 e mezzo, cinque tra gli 8 e i 10 anni, gli altri tra i 10 e i 13 anni). Non tutti continuano dopo un periodo iniziale infantile o adolescenziale; molti si interrompono per riprendere nell'età postinfantile o più tardi. I *journaux* delle *petites filles* hanno delle caratteristiche particolari, specie se confrontati con quelli delle

⁴² Si tratta di 115 testi, per buona parte inediti, reperiti alla *Bibliothèque Nationale de France*, oppure ricevuti da Lejeune dopo un appello lanciato nel luglio del 1991, alla televisione, nel programma di *France Culture*. A inviarli sono state perlopiù le famiglie delle autrici, che in taluni casi hanno messo a disposizione dello studioso gli archivi di famiglia dov'erano conservati gli originali.

⁴³ Le autrici dei diari appartengono tutte alla nobiltà e all'alta borghesia francese, ad ambienti colti, e sono destinatarie di un'attenzione pedagogica incessante.

⁴⁴ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 19.

adolescenti, anche quando si tratta delle medesime autrici: si interrompono dopo poco tempo, salvo a riprendere in modo più coerente dopo l'età bambina; sono meno inclini a parlare di sé, appaiono più «fattuali», simili a cronache dove si annotano eventi e incontri con persone. Non contengono, insomma, «alcuna riflessione né alcuna morale»,⁴⁵ anche se, dai dieci ai dodici anni, si possono osservare degli esordi di autoanalisi. Eccezionalmente, nel *journal* di Renée Berruel,⁴⁶ nata nel 1894 e che inizia il suo diario a otto anni, si possono rilevare descrizioni di sentimenti, di reazioni a eventi culturali, a fatti naturali, fino alla dichiarazione della piccola autrice che il diario è il suo confidente.

Se questo riflettere sul diario della propria «tarda» infanzia e preadolescenza risulta raro nei 115 documenti raccolti ne *Le moi des demoiselles*, esso appare più numeroso ed esplicito —perché evocato nello scambio di lettere che fa da introduzione al *corpus* di diari riportato e commentato in *Cher cahier*—. ⁴⁷ Su 28 donne che hanno risposto all'invito di Lejeune e si sono impegnate nella corrispondenza, 14 ricordano il periodo di inizio del loro *journal*, che in alcuni casi si colloca intorno agli otto anni. Quanto però è di particolare interesse è la differenza di motivazione con i diari di donne nate tra Ottocento e inizi del Novecento. Qui, in questi diari di generazioni del secolo scorso, il *journal d'enfant*, se anche esordisce come annotazione di fatti, è un resoconto di quanto avviene; ben presto perde questo carattere cronachistico e assume tratti di commento circa proprie reazioni ad avvenimenti e incontri. Diviene, non di rado già in anni relativamente precoci, un testo *intime* «più personale e appassionato [...] un racconto di fatti della propria vita interiore, come se questa si svolgesse in modo parallelo e in un

⁴⁵ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 165.

⁴⁶ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 165-174.

⁴⁷ L'insieme dei documenti scritti da soggetti che stanno scrivendo o hanno scritto un *journal personnel* è costituito da una «popolazione» di 47 adulti che hanno intavolato una corrispondenza con Lejeune, iniziata con un suo «appel au témoignage» apparso sul *Magazine littéraire* nell'aprile del 1988. Si tratta di un gruppo di 19 uomini e 28 donne: la più piccola ha 14 anni, la più anziana 82; la maggior parte ha dai 21 ai 40 anni. A monte dello scambio di lettere non c'è uno schema rigido di domande, ma le dichiarazioni delle persone coinvolte nell'indagine hanno proceduto a seconda delle vicende del realizzarsi dello scambio epistolare. Su questa complessiva documentazione Lejeune ha eseguito un'analisi tematica circa gli inizi del *journal*, la disponibilità dell'autore/autrice a farlo leggere ad altre persone, la sua continuità e durata. In qualche caso sono emerse dichiarazioni relative alla rilettura che la scrivente ha fatto del suo diario infantile. Da questo punto di vista ho trovato 14 brani significativi. Non ho tenuto conto di quanto hanno dichiarato gli uomini, per non debordare dal territorio femminile su cui ho riflettuto a proposito del *corpus* di *Le moi des demoiselles*.

altro luogo»,⁴⁸ risponde a «un bisogno vitale».⁴⁹ Talora sono piccole storie di *fiction*, che il soggetto adulto afferma di aver scritto fin da quando ha appreso a tenere la penna in mano;⁵⁰ per un'altra delle donne che scrivono a Lejeune, il *journal* sarebbe stato un testo «in cui confidava in maniera goffa e talora violenta le proprie pene, angosce, delusioni o ribellioni di preadolescente».⁵¹

Si tratta, per queste autrici nate in un'epoca molto più recente rispetto alle *petites e jeunes filles* ottocentesche studiate ne *Le moi des demoiselles*, di esperienze tutto sommato libere, non indotte da mode, da ordini materni, da un costume. Se c'è stata una suggestione a realizzare un *journal intime*, questa è stata —lo confidano alcune delle corrispondenti di Lejeune— la lettura del *Diario* di Anna Frank,⁵² ma perlopiù si tratta di iniziative affatto autonome, di soddisfazioni a un bisogno a dire di sé, secondo l'ipotesi di Bernfeld.

A ispirare tali diari, scritti tra la prima e la seconda metà del Novecento, non sembra ci siano stati manuali, modelli pubblicati per guidare la scrittura infantile o per informare l'intervento dell'adulto. O, almeno, non vengono menzionati, perché, con tutta probabilità, si è trattato di produzioni libere, di espressioni di una cultura dell'infanzia affatto indipendente. La probabile assenza di tali paradigmi sta a testimoniare quanto un intero mondo pedagogico sia cambiato nel breve giro di poche generazioni e come la transizione tra la cultura del non adulto e quella delle persone «grandi» si sia modificata. Non si fa cenno a un avvio per ingiunzione materna a tener conto, per iscritto, della propria quotidianità fattuale ed emozionale, né a un controllo della pagina diaristica. Scrivere nel proprio *cahier* —sovente regalato a tale scopo— non è un *must*; la messa in pagina del proprio sé non è sottoposta a un controllo cui non è possibile sfuggire, né, come in pochi casi ottocenteschi, una debolezza da cui guardarsi. Al contrario, si tratta di libere produzioni che l'autrice, lungo il tragitto della sua crescita, conserva o nasconde o distrugge, di cui consente o addirittura promuove la lettura a sorelle, amiche, la madre. In altri termini, non c'è —o meglio, non è visi-

⁴⁸ Lejeune, *Cher cahier*, 61.

⁴⁹ Lejeune, *Cher cahier*, 68.

⁵⁰ Lejeune, *Cher cahier*, 82.

⁵¹ Lejeune, *Cher cahier*, 139.

⁵² Lettura talora tanto intensa da arrivare alla ricopiatura del testo di Anna Frank (Lejeune, *Cher cahier*, 46).

bile—una pedagogia del diario infantile di cui Lejeune parla ne *Le moi des demoiselles*, dove egli dice di questo prodotto della penna bambina come del risultato di una pratica formativa serrata e coerente che, lungo tutto l'Ottocento, lega le piccole autrici alla madre, all'istitutrice; di una pratica che si avvale di modelli stampati numerosi e diffusi soprattutto nella seconda metà del secolo. È, questa, la pedagogia del controllo in base a testi paradigmatici, fatta dagli adulti sulla scrittura non adulta che, per Lejeune, è la chiave interpretativa del suo commento dei *journaux d'enfant* e anche di *adolescence* di due secoli fa. Di una *Bildung* sostenuta da modelli come esempi da imitare da parte degli educatori, di modelli costruiti come manuali di consiglio, ma anche —i più diffusi— come testi di uso, insieme, adulto e non adulto, per chi impone la scrittura e per chi la esegue, organizzati sovente sotto forma di *journal d'enfant* e anche *d'adolescence*, sia come raccomandazione alle madri perché non consentano alle figlie questa narrazione dei propri sentimenti più intimi. Lejeune raccoglie alcuni di tali testi paradigmatici in una sezione di *Le moi des demoiselles* intitolata «Le journal vu du dehors»,⁵³ dove inquadra ed espone brevemente il contenuto, cita passi di 10 testi editi dal 1834 al 1896, opere relative alle modalità —ma anche ai pericoli— della pratica di un *journal intime* di bambine e di giovanette. Il più celebre è il *Journal de Marguerite ou les deux années préparatoires à la Première Communion*,⁵⁴ edito nel 1858, che conta vari aggiornamenti ed edizioni successivi. L'autrice, Victorine Monniot, ha scritto anche altri testi simili, destinati a delle *petites filles* e a delle preadolescenti. Sono libri in forma diaristica, la cui creatrice —ovviamente fittizia— è una ragazzina coetanea delle destinatarie, e il *journal* è visto come uno specchio essenziale e irrinunciabile, un *miroir* di sé, dove confessarsi quotidianamente,⁵⁵ e che, nel contempo, è un esercizio di stile. Ma sono anche personaggi adulti —la madre e l'istitutrice— a leggere il volume e non di rado a scrivere delle osservazioni sui margini della pagina, in un intreccio che guida un'abitudine pedagogica —instaurata progressivamente lungo tutto l'Ottocento— di avvalersi del *cahier*, dove la ragazzina racconta fatti e riflette su azioni e sentimenti, per orientare, selezionare, incoraggiare o stigmatizzare comportamenti. In questo intricato gioco di modelli, il testo per gli adulti è lo stesso che per le giovanissime autrici; il paradigma costitu-

⁵³ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 347-380.

⁵⁴ Versailles: Beau jeune, 1858, 2 voll.

⁵⁵ La piccola Jeanne G., che scrive queste parole a 10 anni —e che morirà quindicenne—, afferma che il *journal* «la prepara alla confessione» (Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 20).

ito dal testo a stampa viene usato da entrambe per impostare e, nello stesso tempo, controllare condotte con forte valenza acculturante.⁵⁶

Modelli, quindi, ancora una volta, soprattutto evidenti nella produzione puerile al femminile, non visibile in *cahiers* scritti da maschietti.⁵⁷ Ma, insieme, una moda: talora l'avvio alla scrittura del *journal d'enfant* è libero, occasionato dal dono di un quaderno, di un album materialmente realizzato per contenere delle pagine su di sé. Sovente la *petite fille* incomincia per imitazione di altre bambine, sorelle un po' più grandi, amichette; più avanti, compagne di scuola. Pur sempre è un comportamento indotto, l'esito di un «contratto» stipulato con la madre, che glielo chiede, entra nel testo, ne considera criticamente il contenuto, non di rado corregge gli errori di ortografia e di grammatica. *Cahier* che ben presto si accompagnerà ai *cahiers* di scuola, il diario non smentisce la sua funzione primaria, di strumento di educazione morale, di quotidiano esame di coscienza, parte non irrilevante dei doveri di una ragazzina che si prepara alla Prima Comunione. Ma serve pure, negli anni della preadolescenza, a guardarsi intorno con ordine, a descrivere il mondo e soprattutto a vedere la propria crescita, a riflettere su di sé.

Dagli esempi che ho ricordato, in tempi, luoghi, tradizioni sociali e religiose diverse, la scrittura infantile di sé, per maschi e femmine, rivela un incontro a forti tratti dialettici, fra le due culture fra le quali sta l'infanzia. Da un lato c'è quella che il bambino produce. Nei casi che ho brevemente esaminato, si tratta di una produzione *a parte subjecti*, che il bambino o preadolescente realizza come testo riferito a sé, alla propria soggettività, ai temi che ne costituiscono la trama. Dall'altro lato sta la cultura *per* il bambino, messa a punto e regolata dalla persona «grande» che lo educa: un insieme di pratiche, oggetti, modalità comportamentali; della cultura prodotta con lo scopo, sovente non detto, di integrare il bambino nella comunità degli adulti. La vita infantile e preadolescenziale si muove in questo nesso non di rado drammatico —lo si è visto nel caso di Hugo Franck—, di un corpo a corpo quasi inflessibile, di una lotta per la propria autonomia da

⁵⁶ D'altra parte, tale polarizzazione sul *moi* può comportare rischi di vanità, di autocompiacimento, di stile ampolloso. È Monsignor Dupanloup, vescovo di Orléans, il prelado e educatore celebre nell'Ottocento francese, a considerare criticamente questa moda del *journal intime*, a diffidare della stesura di un testo su di sé in Félix Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes du monde* (Paris: J. Gervais, 1879), citato da Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 372.

⁵⁷ Lejeune, *Le moi des demoiselles*, 19. Non mi consta che lo studioso abbia fatto un controllo di questa sua affermazione.

un lato, per l'incivilimento dall'altro. Che tale incontro/scontro si attutisca progressivamente lungo il filo del tempo storico, per la scomparsa di modelli imposti e di controlli, sostituiti da altri modi di sorveglianza, è senz'altro vero, come dimostrano le testimonianze raccolte da Philippe Lejeune; ma esso va comunque rilevato e studiato anche nel passato, quando appariva più forte e comune a buona parte di una pedagogia che potremmo chiamare «borghese». Tali modalità formative vanno ricercate in molti documenti dei tempi di ieri, non certo ultimi quelli prodotti dall'infanzia, rari e preziosi per comprendere come tale controllo veniva effettuato e vissuto, si scontrava con un mondo affettivo ed epistemico tipico del bambino che cresce. Di questi documenti ne ho potuto trovare alcuni, tra la fine dell'età dei Lumi e i giorni nostri, dove sono avvertibili modificazioni e attutimenti di questo stile formativo ispirato al modello, alla sua imposizione, alla sua funzione di controllo.

In ogni caso, un ripensamento di questi aspetti mi pare utile per rendersi conto di quale rispetto e di quale autoriflessione necessiti l'opera di un educatore «quasi perfetto», come direbbe Bettelheim. E questo non solo per interesse storiografico, ma per doveri dell'oggi. Per non integrare il bambino nel mondo degli adulti in tempi e modi troppo rapidi, privi di mediazioni e di empatia; per mettere a punto un'autentica cultura per il bambino, non falsamente pueromorfa, ma che consenta al piccolo di ideare e sperimentare un mondo proprio, che egli saprà ben presto essere precario e non definitivo. Un mondo da coniugare secondo propri ritmi e modi con quello —fatale— dei «grandi». ■

Nota sulla autrice

EGLE BECCHI è professore emerito dell'Università di Pavia, dove ha insegnato Pedagogia e Storia della Pedagogia. Tema elettivo delle sue ricerche è l'infanzia, nelle sue istituzioni e nella sua storia. Presso Laterza-Les Editions du Seuil ha pubblicato, con Dominique Julia, *Storia dell'infanzia* (1996, 2004); più recentemente, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure* (Pisa: ETS, 2011).

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA ANTICA E MEDIEVALE NELLE SCUOLE FASCISTE E SOVIETICHE FRA LE DUE GUERRE MONDIALI: MANUALI DI SCUOLA ELEMENTARE A CONFRONTO[§]

*La enseñanza de la historia antigua y medieval en la escuela
fascista y soviética entre las dos guerras mundiales: comparación
de los manuales de la escuela elemental*

*Teaching Ancient and Medieval History in Fascist and Soviet
Schools in the Interwar Period: Comparison of Elementary School
Textbooks*

Dorena Caroli*

Fecha de recepción: 07/01/2015 • Fecha de aceptación: 30/01/2015

Sommario. L'articolo analizza l'evoluzione del contenuto dei manuali italiani e sovietici di storia antica e medievale per confrontare non solo le differenti visioni del passato e il loro uso per scopi ideologici, che sono stati ampiamente studiati dagli storici, ma anche le immagini dei tempi antichi e delle civiltà che sono state trasmesse e divulgate dai regimi fascista e sovietico nelle scuole elementari.

Parole chiave: Storia dell'educazione. Italia. Unione Sovietica. XX secolo. Fascismo. Stalinismo. Insegnamento della storia antica e medievale. Manuali di scuola.

Resumen. Este artículo analiza la evolución de los contenidos de los manuales italianos y soviéticos de historia antigua y medieval para comparar no sólo las diferentes visiones del pasado y su uso con fines ideológicos, que han sido

[§] Questa è una versione rielaborata del saggio pubblicato in russo: D. Caroli, «Prepodavanie drevnej i srednevekovoj istorii v fašistkich i sovetских školach v mežvoennyj period: sravnenie učebnikov dlja načal'noj školy», *Problemy sovremennogo obrazovanija*, 4 (2014): 153-173 (<http://www.pmedu.ru>). Sono molto riconoscente a Vitalij Bezrogov per i numerosi consigli scientifici e suggerimenti bibliografici.

* Department of Education, Cultural Heritage and Tourism. University of Macerata. Ple Bertelli, 1. Contrada Vallebona. 62100 Macerata. Italia. dorena.caroli@unimc.it

estudiados ampliamente por los historiadores, sino también las imágenes de los tiempos antiguos y de las civilizaciones que fueron transmitidas y divulgadas por los regímenes fascista y soviético en las escuelas elementales.

Palabras clave: Historia de la educación. Italia. Unión Soviética. Siglo XX. Fascismo. Estalinismo. Enseñanza de la historia antigua y medieval. Manuales escolares.

Abstract. *The article analyses the evolution of the contents of Italian and Soviet textbooks of ancient and medieval history. Comparisons are made not only of the different views of the past and their use for ideological objectives—a subject which has been studied in depth by historians—but also the images of the ancient world and civilizations, which were translated and popularized by the Fascist and Soviet regimes in primary schools.*

Keywords: *History of education. Italy. Soviet Union. 20th century. Fascism. Stalinism. Teaching of ancient and medieval history. School textbooks.*

Per l'Italia e l'Unione sovietica del periodo compreso fra le due guerre, caratterizzato dall'avvento dei regimi totalitari, la storia antica e medievale, il suo inizio e i suoi contenuti sono stati profondamente differenti per date, culture e civiltà in quanto questa disciplina si iscriveva in riforme della scuola assai diverse, accompagnate dalla pubblicazione di nuovi manuali che vengono qui analizzati dal punto di vista dell'evoluzione dei contenuti non per ricostruire la storia di una disciplina scolastica a partire dai manuali stessi,¹ bensì per cogliere alcuni aspetti dell'immaginario nazionale,² in particolare, in Unione Sovietica, ove le fasi del processo di «mediazione pedagogica» fra la storiografia marxista e la manualistica scolastica risultano più evidenti, nonostante il forte riflesso della propaganda.

Per entrambi i paesi si trattava di risalire alle origini della propria civiltà e su di esse di costruire un'identità culturale, linguistica e nazionale. Ovviamente questo tipo di conoscenze scolastiche avrebbe dovuto far parte della cultura generale di qualsiasi cittadino italiano o sovietico, ma sia nell'Italia di Mussolini che nell'Unione Sovietica di Stalin questo patrimonio culturale

¹ Si vedano le riflessioni approfondite sulla questione formulate da Antonio Viñao Frago, «Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne», *Histoire de l'éducation*, 125 (2010): 73-98.

² Si vedano le riflessioni elaborate da Werner Schiffrer, Thijl Sunier, «Representing the Nation in History Textbooks», in *Civil Enculturation. Nation-State, Schools and Ethnic Difference in Four European Countries*, edd. Werner Schiffrer, Gerd Baumann, Kiva Karyastano, Steven Vertovec (New York, Oxford: Bergham Books, 2004), 33-59.

rivestì un significato politico che andava ben oltre i valori della rispettiva identità nazionale.³ Se nel processo di nazionalizzazione fascista dell'infanzia la memoria del passato era rilevante (dalla simbologia del saluto romano alle immagini dei monumenti riportate sulle copertine di quaderni e manuali di scuola), al contrario per l'Unione Sovietica essa era invece da dimenticare in quanto simbolo delle profonde ingiustizie sociali dello zarismo, nonostante il lento processo di militarizzazione che accomunò entrambe le organizzazioni giovanili di regime⁴ e che per i Balilla trovò un modello nella cultura militare della Roma imperiale.⁵

Le due riforme della scuola, fascista e sovietica, cercavano sì di formare «l'uomo nuovo del regime» ma in pratica erano agli antipodi dal punto di vista dei *curricula* e dei contenuti delle discipline scolastiche perché la riforma Gentile del 1923 mirava a realizzare una società elitaria e non avocò la formazione professionale allo Stato, mentre quella rivoluzionaria sovietica, al contrario, pur rivelando un'evoluzione dell'educazione politecnica marxista, negli anni venti abbandonò le discipline tradizionali nell'intento di offrire una formazione professionale più consona al giovane proletariato che si avviava al lavoro industriale.⁶

Inoltre, per il fascismo, l'Italia unificata nel 1861 necessitava di un passato remoto per rinsaldare l'identità nazionale a fronte di una mancata unificazione linguistica e culturale, mentre per lo Stato sovietico, dopo la quasi totale scomparsa della storia dai *curricula* degli anni venti, il passato medievale riscoperto soprattutto negli anni trenta offriva esempi paradigmatici di grandi personaggi eroici che avevano difeso il territorio russo dai molteplici attacchi nemici. Il passato romano e quello medievale offrivano ai due regimi sia un «immaginario nazionale» che una simbologia

³ Ciononostante, nella letteratura russa era riaffiorato il mito di Mosca come Terza Roma sia durante la Rivoluzione del 1905 che quella del 1917; si veda Judith E. Kalb, *Russia's Rome: Imperial Visions, Messianic Dreams, 1890-1940* http://books.google.it/books/about/Russia_s_Rome.html?hl=it&id=IjxkfAsmqhgC (Madison: University of Wisconsin Press, 2013).

⁴ Dorena Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)* (Milano: Unicopli, 2006).

⁵ Tracy H. Koon, *Believe, Obey, Fight. Political Socialisation of Youth in Fascist Italy 1922-1943*, Chapel Hill-London, University of North Carolina Press, 1985), 247-250. Si vedano le immagini N. 2 e 4.

⁶ Per l'avvocazione allo Stato dell'istruzione professionale si veda Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)* (Firenze: La Nuova Italia, 1944), 249-263; Dorena Caroli, «Le scuole per la formazione dell'uomo nuovo fra Rivoluzione bolscevica e Seconda guerra mondiale in Unione Sovietica», in *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e programmi di ricerca*, I vol., ed. Hervé A. Cavallera (Lecce: Pensa Multimedia, 2013), 219-241.

che a uno sguardo più attento rivelano alcune inedite peculiarità non solo a livello dei *curricula* e dei contenuti dei manuali, ma anche a livello di una sorta di «pedagogia dell'Antichità». Mentre per il fascismo le regioni italiane recavano le tracce di un passato glorioso e l'Impero era modello di educazione militare, per il marxismo, pur nelle sue diverse visioni, le guerre passate erano il risultato di necessità materiali e la prova di una catena senza fine di lotte di classe di cui il proletariato era l'unico erede nella storia contemporanea.

Lo scopo di questo articolo è pertanto quello di proporre una prima analisi del contenuto dei manuali di storia antica e medievale italiani e sovietici nel contesto dell'evoluzione dei programmi di storia in quanto disciplina scolastica, per limitarci a confrontare la diversa immagine dell'Antichità e delle civiltà antiche che i due regimi cercarono di veicolare e di diffondere a scuola. Infatti, come mostra lo studioso Antonio Viñao Frago, per studiare l'insegnamento della storia in quanto disciplina scolastica, sarebbe necessario analizzare anche aspetti assai complessi come le pratiche dell'insegnamento nelle scuole fasciste e sovietiche e la rispettiva formazione degli insegnanti di storia.⁷ In questa sede ci si limiterà a uno studio teorico dei contenuti dei libri di testo, giustamente definiti «media educativi» delle società totalitarie del periodo compreso fra le due guerre mondiali⁸ per la loro funzione di veicolare a mano a mano l'immaginario della propaganda nella costruzione della coscienza nazionale italiana o sovietica, contenuti che vengono qui messi in relazione, nella misura del possibile, con l'evoluzione dei programmi di storia nelle scuole italiane e sovietiche.

Per questo motivo, la prima e la seconda parte presentano l'evoluzione dei contenuti dei libri di testo italiani negli anni venti e trenta, ossia prima e dopo l'introduzione del Testo unico di Stato (1928) e dei Patti Lateranensi fra Stato italiano e Santa Sede (11 febbraio 1929). La presentazione della storia dell'Antichità, che in un primo tempo si iscriveva in quello che può essere definito il «mito del Belpaese»⁹ grazie all'attenzione dedicata ai monumenti presenti sul territorio italiano, dopo queste date rivela un

⁷ Viñao Frago, «Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne»: 78-79.

⁸ Per un confronto con la Germania si veda Simone Lässig, Karl Heinrich Pohl, «History Textbooks and Historical Scholarship in Germany», *History Workshop Journal*, 67 (2009): 125-139.

⁹ Questo mito può essere collegato all'opera dell'abate Antonio Stoppani pubblicata nel 1876: *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*, che consisteva di 32 conversazioni didattico-scientifiche attorno al caminetto sulle bellezze naturalistiche dell'Italia.

cambiamento importante dal punto di vista dell'immagine della nascita del Cristianesimo e del suo riconoscimento come religione di Stato avvenuto per opera di Costantino.

Nella terza e nella quarta parte si tratterà dell'insegnamento della storia antica e medievale nel contesto delle riforme sovietiche degli anni venti e trenta. Fin dai primi anni venti, la riforma sovietica adottò metodi di insegnamento delle scuole attive americane, fra i quali il più diffuso fu quello «dei complessi» in base al quale si privilegiava uno studio sociologico dei processi economici che avevano portato il proletariato alla Rivoluzione del 1917 con le sue rivendicazioni politiche e sociali. Questo significò l'abbandono del *curriculum* della scuola settennale (nota anche come scuola media incompleta) suddiviso in discipline scolastiche. La storia fu eliminata in quanto disciplina a sé stante e fu concepita come apparato di conoscenze complementari, ossia come una «materia» utile alla comprensione dei «complessi» e scomparve dai programmi di scuola.

La riforma sovietica avviata dopo il 1934 reintrodusse la storia come disciplina scolastica e portò alla pubblicazione dei tre manuali di storia sovietica per le classi III-IV, di storia antica per le classi V-VI e di storia medievale per le classi VI-VII al fine di trasmettere agli scolari la conoscenza delle società antiche, europee ed orientali, e dei paesi europei durante il *curriculum* completo di sette anni. In questi nuovi manuali, sia la storia romana che quella medievale della Russia, narrata ai bambini secondo il paradigma dell'interpretazione marxista, presentava un avvicinarsi di eventi che, in ragione delle strutture economiche fondate sullo sfruttamento e sull'ingiustizia (la schiavitù in particolare, simbolo eterno dello sfruttamento del proletariato), erano culminati nella Rivoluzione d'ottobre e avevano contribuito alla formazione della nuova coscienza di classe proletaria, offrendo un immaginario di eroismo nella difesa imminente del paese dall'invasione nazista.

LA STORIA DELL'ANTICA ROMA NEI LIBRI DI TESTO E DI LETTURA DEGLI ANNI VENTI

Dopo l'avvento del fascismo, la riforma Gentile del 1923, che rese obbligatoria l'istruzione elementare fino alla V classe elementare (ossia fino ai 12 anni) e propose l'introduzione di corsi integrativi post-elementari (istituiti presso le scuole complementari triennali), comportò sia una ridefinizione

dei programmi scolastici che l'inizio di un processo di selezione dei libri di testo svolto da un'apposita Commissione centrale per l'esame dei libri di testo attiva fino all'inizio degli anni trenta.¹⁰

In base ai nuovi programmi del 1923 entrati in vigore dal 1924-1925 —redatti dal celebre pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), nominato direttore generale dell'istruzione primaria e popolare—, all'insegnamento della storia e della geografia furono assegnate tre ore rispettivamente nelle classi III-V della scuola elementare. L'insegnamento della storia antica era previsto in IV elementare e prevedeva i seguenti argomenti:

1. I primordi dell'umana civiltà; visione di monumenti della civiltà più antica. 2. Gli eroi greci (brevi letture; racconti di leggende greche; visione di opere d'arte elleniche). 3. Gli eroi romani (lezioni, letture e visione dei ricordi e dei monumenti di Roma, specialmente di quelli che esistono nella regione).¹¹

Come emerge da uno studio recente di Anna Ascenzi, che ha approfondito le vicende dell'insegnamento della storia durante il ventennio, l'insegnamento della storia antica, in particolare di quella romana e dell'Impero Romano, fu seguito da una progressiva selezione di libri, approvati dalla suddetta Commissione, che presentavano la storia di Roma in funzione del presente nel senso che venivano scelti quelli che rappresentavano l'Impero romano come esempio di unità di fronte al pericolo delle «invasioni barbariche»¹² reali, immaginate o inventate.

Al fine di confrontare l'immagine di Roma presentata in alcuni libri di testo degli anni venti, occorre analizzare dei brevi passaggi tratti da due almanacchi regionali sul Lazio e sulla Romagna, ove si trovano rispettivamente Roma e Ravenna, e da un libro di lettura su Roma e sui suoi monumenti. La descrizione dei monumenti del passato annullava la distanza storica fra il presente e l'Impero romano decaduto, le invasioni barbariche e la secolare divisione territoriale alla quale era stata posta una fine solamente nel 1861 con l'Unità d'Italia: le immagini delle tracce di civiltà di un «passato glorioso» ce-

¹⁰ Per l'elenco dettagliato dei libri approvati, si veda Anna Ascenzi e Roberto Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)* (Milano: Vita e Pensiero, 2005), 79-150.

¹¹ Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)* (Scandicci/Firenze: La Nuova Italia, 1990): 330.

¹² Ascenzi e Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, 96-122.

lebravano una nuova identità italiana con le sue bellezze uniche al mondo che coltivavano un senso di orgoglio nazionale inedito. I monumenti diventavano l'anello di congiunzione fra la cultura regionale e la nazione che il fascismo cercava di forgiare e che facevano dell'Italia *Il Belpaese* per eccellenza. Infatti, dal punto di vista didattico, occorre ricordare che il celebre pedagogista Giuseppe Lombardo Radice suggeriva di cominciare dalla lingua e dalla cultura della regione per consentire agli alunni di avvicinarsi alla lingua e alla cultura nazionale, come mostra lo studio di Michela d'Alessio che ha approfondito la storia della produzione degli almanacchi di cultura regionale.¹³

Nell'almanacco sul Lazio, i riferimenti alla Roma antica si trovano inseriti fra le descrizioni che celebrano l'Unità d'Italia e che vengono narrati sotto forma di un racconto da parte dello zio Piero al nipote. Fra le prime descrizioni, accompagnate da un ritratto scultoreo, vi era Giulio Cesare (100-44 a.c.), che si rese celebre per la conquista della Gallia e per essere stato eletto *dittatore perpetuo* (oltre che per la riforma del calendario):

Quantunque fosse benefico e saggio nel governare come coraggioso nel combattere, incontrò l'odio di molti romani in parte perché invidiosi, in parte perché fedeli alle antiche tradizioni repubblicane che andavano cedendo alla potenza imperiale di Cesare. Tra tutti questi ultimi era anche il suo figlio adottivo Giunio Bruto. Tutti costoro congiurarono contro di lui e l'uccisero a colpi di pugnale.¹⁴

La descrizione di questa figura importante era seguita dalla narrazione della storia della Roma pagana e delle sue origini con la fondazione delle sue mura da parte di Servio Tullio e delle opere da lui realizzate (dalle fognature alle prigioni). Il racconto su Roma continuava con la descrizione dei Templi con l'immagine di quello di Vesta per il culto e del Foro romano per la vita commerciale¹⁵ e proseguiva con la distruzione da parte dei Galli dalla quale la città seppe risorgere: il Foro «diventava centro della vita cittadina: vi si tenevano assemblee, feste, trionfi, vi si celebravano i funerali dei più illustri cittadini».¹⁶ Si descriveva poi che, dopo il periodo della Repubblica, durante

¹³ Si veda a questo proposito lo studio recente di M. D'Alessio, *A casa fra scuola e patria. Dialecto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo* (Lecce: PensaMultimedia, 2013), 127-160.

¹⁴ Vincenzina Battistelli, *Il Lazio. Con 121 illustrazioni e cartine. Libro approvato definitivamente dal Ministero della Pubblica Istruzione (settembre 1924)* (Firenze: Bemporad, 1925), 91.

¹⁵ Battistelli, *Il Lazio*, 91-108.

¹⁶ Battistelli, *Il Lazio*, 100.

l'Impero, il Foro romano recava il segno del passaggio degli Imperatori con la magnificenza «della civiltà romana» che venne cancellata durante il Medioevo:

[...] Opera lenta ma costante: molti templi vennero trasformati in chiese cristiane: altri edifici ed archi in fortezze per le fiere lotte tra famiglie dei nobili. A poco a poco il Foro divenne niente più che una grande cava di materiali di marmo e bronzo per la decorazione di altri edifici in altri punti della città.¹⁷

La narrazione riguardava poi la città di Roma imperiale con Ottaviano che risiedeva vicino al Foro, considerato «il primo uomo predestinato dagli Dei al governo di Roma imperiale, come l'*Augusto*, il *Divo*» e con Nerone che invece fece erigere una casa splendente di «metalli preziosi e di pietre rare, con la sua gigantesca statua nel mezzo, con giardini, laghi artificiali e ornamenti di ogni genere».¹⁸ Si proseguiva con i Flavi che ritornarono nell'antico palazzo dei Cesari sul Palatino nei pressi del Colosseo e si concludeva con un richiamo alla coscienza nazionale:

il governo italiano ha oggi gran cura dei monumenti antichi: sa che il popolo deve sentire la grandezza della nazione a cui appartiene attraverso questi documenti della sua storia gloriosa. Non senti in te l'anima d'una romana antica osservando gli archi trionfali di Costantino, e di Tito, la colonna Traiana e quelle di Marco Aurelio, tutte testimonianze che delle sue vittorie Roma volle lasciare ai suoi figliuoli più lontani.¹⁹

Vi era solo un rapido cenno a una basilica romana, in realtà senza alcun riferimento alle quattro più antiche della cristianità che si trovano nella città santa (Santa Maria Maggiore, San Paolo, San Giovanni in Laterano e San Pietro).²⁰ Conclude questa parte un aneddoto in dialetto romanesco su Nerone che incontrò Berta, una donna che, dopo avergli augurato di vivere mille anni, fu invitata a filare una tela di lino per il giorno dopo. L'indomani, la donna portò la tela a Nerone, il quale ordinò di darle tanta terra quanto

¹⁷ Battistelli, *Il Lazio*, 100-101.

¹⁸ Battistelli, *Il Lazio*, 102-103.

¹⁹ Battistelli, *Il Lazio*, 104-108.

²⁰ Erano naturalmente assenti i riferimenti a San Clemente, ove si custodiscono le spoglie di San Cirillo, artefice dell'alfabeto slavo e missionario con Metodio nella conversione degli Slavi.

ne aveva filata affinché potesse vivere senza lavorare. Alle donne che andavano da Nerone con la stessa richiesta, lui rispondeva «nun è più er tempo che Berta filava», ad indicare la singolarità dell'atto generoso di un Imperatore noto invece per la persecuzione dei cristiani. Nella descrizione non c'erano allusioni né ai cristiani, né al noto incendio del 64 d.c.²¹

L'Almanacco regionale *Romagna* (del 1923), ove si trova Ravenna, capitale dell'Esarcato dell'Impero bizantino (540-751), riepiloga rapidamente la storia della regione dai primi abitatori (Liguri, Umbri ed Etruschi) fino alla Prima guerra mondiale.²² Nella parte dedicata all'Antichità, assai esigua, si sottolinea l'espansione di Roma e le strade tracciate dai Romani per agevolare le comunicazioni con la Gallia Cisalpina. In seguito alla conquista della regione subappenninica settentrionale e della bassa valle padana, fino al Rubicone a nord di Rimini, il Console Emilio Lepido fece costruire la «meravigliosa strada» da Rimini a Piacenza e «altri monumenti importanti». Seguendo la via Emilia da Cesena a Parma, si potevano ancora notare l'antica suddivisione dei terreni «tutti equidistanti e perpendicolari alla grande strada», come se le antiche centurie romane, misurate e divise fra i coloni (come narra Tito Livio) fossero «scacchiere di verdure o di messi dorate». Le tracce della civiltà romana erano evidenti per il fatto che «le guerre e le invasioni abbattono tanti monumenti, distrussero le città, ma non guastarono l'antica sistemazione romana che si vede in modo perfetto in tutta la regione emiliana. Le guerre del Triumvirato ebbero il loro maggior teatro nell'Emilia, fra Modena e Bologna. Tutte le città emiliane furono cospicui Municipii, retti con statuti propri; diedero alla Repubblica ed all'Impero uomini di grande ingegno».²³

La descrizione continuava con la caduta di Roma e le invasioni barbariche, in seguito alle quali Ravenna, per la sua posizione, divenne «residenza regale»:

Ed è a Ravenna che si stabilisce l'Esarcato; ed è l'Esarcato di Ravenna che irradia nell'Emilia tutta la sua forza di resistenza all'invasio-

²¹ *Ibidem*, 109-110.

²² Si veda il saggio introduttivo di Giuseppe Bellosi, «Icilio Missiroli e la riforma scolastica Gentile», in I. Missiroli (1898-1979), *Romagna* (Santo Stefano di Ravenna: Associazione «Istituto Friedrich Schurr», 2000), VI-XXXIV.

²³ Icilio Missiroli, *Romagna. Almanacchi regionali Bemporad per i ragazzi* (Firenze: Bemporad, 1924, ristampa del 2000), 43-44.

ne dei Longobardi. Modena, Parma, Bologna furono teatro di lotte fra Bizantini e Longobardi, i quali non poterono mai soggiogare totalmente la Pentapoli (Ravenna-Bologna-Forlì-Faenza-Rimini) che volgarmente era detta Romandiola o Romagna, perché era l'ultimo avanzo del dominio romano.²⁴

Non si faceva cenno ai sontuosi mosaici della Basilica di San Vitale che raffigurano i cortei di Giustiniano (482-565) e della moglie Teodora.²⁵ In un mosaico molto celebre del VI secolo Giustiniano con l'aureola reca in mano una patera d'oro e la moglie Teodora, anch'ella con l'aureola, porge il calice d'oro per la messa, ad indicare il tentativo di unificazione religiosa che non fu tuttavia raggiunta. Non si facevano allusioni all'eredità culturale del diritto civile che costituisce uno degli aspetti più importanti del regno di Giustiniano.²⁶

Il periodo dell'Esarcato fu seguito dal dominio pontificio che cominciò con la discesa di Pipino, re dei Franchi, invocato dal Pontefice, che giunse in Italia e sottrasse ad Astolfo, re dei Longobardi, le città della Pentapoli e con la Marca d'Ancona, le donò alla Chiesa che le mantenne per quasi due secoli. In seguito alla donazione di Pipino, accresciuta da Carlo Magno, si verificò un distacco storico fra la Pentapoli e le altre città settentrionali dell'Emilia; quest'ultima entrò pienamente nell'orbita politica di Milano. Tuttavia, si sottolineava che l'eredità romana non era caduta nell'oblio, giacché il diritto romano resisteva alle

leggi barbariche e gotiche, alle soverchierie bizantine, alle leggi longobardiche e ai capitoli franchi, alle leggi imperiali, alle usurpazioni feudali, alle ambizioni papali: [...] il diritto romano non è mai morto e gli Emiliani l'hanno tenuto come un tesoro e l'hanno studiato, illustrato, sostenuto contro tutti con l'entusiasmo che si ha per i grandi ideali.²⁷

²⁴ Missiroli, *Romagna*, 44.

²⁵ Si vedano per un inquadramento generale: Asterios Gerostergios, *Justinian the Great, the Emperor and Saint* (Belmont: Institute for Byzantine & Modern Greek Studies, 1982) e Jonathan Harris, *La fine di Bisanzio* (Bologna: Il Mulino, 2013).

²⁶ Nel canto VI del *Paradiso* (*Divina Commedia*), Dante descrive Giustiniano nell'atto di celebrare il volo dell'aquila romana ossia l'unificazione politica del mondo affidata da Dio ai Romani: unificazione religiosa in vista della salvezza universale ma anche della felicità terrena.

²⁷ Missiroli, *Romagna*, 45.

Come emerge dall'analisi di questi almanacchi, redatti prima della cosiddetta fascistizzazione della scuola avvenuta dopo la metà degli anni venti, la storia di Roma veniva considerata nel suo alveo regionale poiché, unendo territorio locale ed eredità culturale dell'Impero, si dovevano formare il senso di appartenenza e l'orgoglio nazionale nelle nuove generazioni fasciste. Negli anni trenta invece, essa diventò l'occasione per celebrare l'origine di una civiltà imperiale della quale le nuove generazioni dovevano sentirsi discendenti e, in quanto tali, unite da un'identità millenaria che il regime stava restaurando. Il 21 aprile 1926 fu introdotta la celebrazione del Natale di Roma nelle scuole e, con la Fondazione delle Organizzazioni della gioventù fasciste (l'Opera Nazionale Balilla) del 1926, i bambini e le bambine fino agli 8 anni furono chiamati «Figli della Lupa» dal nuovo Stato che perseguiva il processo di nazionalizzazione dell'infanzia già avviato in vista della Grande Guerra.²⁸

In un libro di lettura del 1928, molto simile a una guida turistica, che trattava della storia di Roma dalle origini alla marcia di Mussolini del 28 ottobre 1922, il collegamento fra passato e presente era ancora più evidente. A proposito della fine dell'Impero, si affermava addirittura che il cristianesimo fu «la principale causa determinante» della sua caduta e con ciò si palesava indirettamente la conflittualità del regime nei confronti della Chiesa cattolica:

Costantino donò alla nuova religione dei templi pagani, altri templi fondò lui stesso e concesse alla Chiesa una nuova giurisdizione che permise al clero di regolar da sé le proprie cose. Così ebbe termine il lungo martirio cristiano. Da Nerone a Costantino, dal 64 al 313 d. C., su 249 anni, ben 29 erano stati di persecuzione. Con la pace costantiniana, la sede della Chiesa uscì dalle catacombe per stabilirsi nel Laterano, dove tuttora idealmente rimane. In quel momento, cominciò il fatto nuovo, importantissimo, che si chiama il papato.²⁹

Questa presentazione, che anticipava i contenuti dei libri di testo degli anni trenta, riconosceva alla Chiesa una presenza spirituale e territoriale (in seguito ai Patti Lateranensi) e si concludeva con la Roma italiana, la Grande Guerra e la marcia su Roma:

²⁸ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò* (Torino: Einaudi, 2005).

²⁹ Salvatore Rosati, *La storia di Roma nei suoi monumenti* (Roma, Libreria del Littorio, 1928/VI), 124-125.

Dal 1870, la storia di Roma diviene storia d'Italia: mente e cuore della Nazione, l'Urbe consacrò il Pantheon —simbolo della duplice grandezza imperiale e cristiana— alle ceneri dei suoi Re [...] Nell'ottobre del 1922, il suolo sacro della città conobbe la marcia delle nuove legioni [...] Poi che sotto la guida di Benito Mussolini ebbero con azione pacifica preso possesso della cosa pubblica, l'Urbe ha trovato [...] l'anello di congiunzione che, ricollegandosi a millenni del passato, si protende verso il futuro con la ferma volontà di renderlo degno del nome di Roma.³⁰

L'IMPERO ROMANO E IL CRISTIANESIMO NEI TESTI UNICI DI STATO DEL FASCISMO NEGLI ANNI TRENTA

Negli anni trenta il contenuto dei libri di storia romana deve essere interpretato nel contesto dei lavori della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo che sfociarono in un decreto sull'introduzione del Testo unico di Stato nel 1928, seguito dalla pubblicazione di nuovi programmi.³¹ Infatti, dopo i Patti Lateranensi dell'11 febbraio 1929 che regolarono i rapporti tra Stato e Chiesa,³² nel Testo unico di Stato, la Storia romana terminava con la persecuzione dei primi cristiani e la diffusione del cristianesimo, che le invasioni barbariche non arrestarono.

Fra i libri di testo qui presi in esame, il primo, di Franco Ciarlantini, *Storia romana: per la quarta classe elementare*, è emblematico poiché presenta in poche pagine la preistoria e continua con l'Egitto e la Grecia per trattare diffusamente della storia di Roma, cominciando con la leggenda della sua fondazione e con un breve riepilogo della sua storia cominciata nel 753 a.c. e terminata nel 476 d.c., per dare enfasi al fatto che la capitale del Regno d'Italia, dal 20 settembre 1870, era erede dei fasti dell'Impero.

La storia di Roma viene ripercorsa nelle sue tappe principali interrotte da qualche pagina in corsivo che si sofferma con rapidi cenni sugli «usi e

³⁰ Rosati, *La storia di Roma*, 311-314.

³¹ Il programma della III elementare cominciava con il Risorgimento e terminava con la conquista dell'Etiopia e la proclamazione dell'Impero, *Il libro della III elementare. Religione, storia, geografia, aritmetica* (Roma: Libreria dello Stato, 1938/XVI). *Religione*: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; *Storia*: Ottorino Bertolini; *Geografia*: Luigi De Marchi; *Aritmetica*: Maria Mascacchi.

³² In modo più approfondito si veda: Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, 263-289.

costumi» della vita romana e su alcuni aspetti dell'attualità che affondavano le radici nel lontano passato (l'ultima pagina è riservata ai Patti Lateranensi). Si attribuiva una particolare enfasi alla superiorità della sua civiltà e alle «Leggi dei romani» ossia alla prima codificazione delle leggi dello Stato poiché

a tale scopo furono mandati i più saggi Senatori a studiare le leggi delle città greche del mezzogiorno d'Italia, che erano salite in fama per il loro buon governo (Anno 541 av. Cr.). Al ritorno dei Senatori fu nominata una Commissione di dieci patrizi che venne chiamata dei *decemviri* (dieci uomini). Essi compilarono le leggi romane, che furono incise su dieci tavole di bronzo.³³

Altrettanta enfasi veniva data alla Roma Imperiale poiché, sotto Augusto e sotto i suoi primi successori, l'Impero Romano giunse all'apogeo della sua potenza, estendendosi dalla Britannia (Inghilterra) alla Persia e dal deserto libico alla Germania.

Numerose popolazioni pagavano a Roma tributi di denaro e d'uomini [...] Tutto quanto il mondo aveva di grande, di bello e di ricco era concentrato in Roma. La Sicilia e l'Africa le mandavano i loro grani, la Fenicia le mandava i suoi meravigliosi tessuti di porpora, la Grecia i capolavori della sua arte, la Germania, la Britannia e l'Asia le mandavano i più diversi prodotti.³⁴

La storia di Roma terminava con i due Imperatori cristiani Teodosio (347-395) e Costantino (306-337) che salirono al trono in momenti difficili per l'Impero Romano. Appena fu nominato Imperatore, Costantino fu coinvolto in guerre civili per 17 anni e, dopo aver sconfitto i nemici, trasferì la capitale da Roma al Bosforo per assicurare una migliore difesa dello Stato, divise l'Impero in *prefetture*, *diocesi* e *province* e riconobbe la religione cristiana. Per di più,

la fermezza dimostrata dai cristiani durante feroci persecuzioni, la propaganda tenace delle nuove idee persuasero Costantino della necessità di promulgare a Milano un editto col quale prosciolsse i seguaci di Cristo da ogni condanna, li ammise ai pubblici uffici, li

³³ Franco Ciarlantini, *Storia d'Italia. Vol. 2: Storia romana: per la 4. classe elementare in conformità al R. Decreto 18 marzo 1928* (Milano, Mondadori, 1929/VII), 31-33.

³⁴ Ciarlantini, *Storia d'Italia*, 61.

colmò di ogni favore e riconobbe la *religione cattolica* come religione dello Stato.³⁵

La descrizione veniva accompagnata da due illustrazioni dell'arco di Costantino e dell'Imperatore stesso a cavallo che indicava la croce (nonostante il fatto che l'affresco del sogno di Costantino fosse molto più noto rispetto a questa immagine).³⁶ Il libro terminava con l'opera di S. Ambrogio, vescovo di Milano dal 374 che, durante il regno dell'Imperatore Teodosio, aveva auspicato un governo più umano:

il saggio vescovo credeva che il mondo dovesse essere come una sola famiglia, la terra una comune eredità, della quale tutti potessero godere; e si scagliava contro i potenti, che spogliavano i poveri per addobbare le mura dei loro palazzi e che rifiutavano un soldo al misero affamato, mentre i loro cavalli rodevano freni d'oro.³⁷

Questo manuale del 1929 anticipava lo stile dei Testi unici di Stato pubblicati nel corso degli anni trenta. In relazione ai nuovi programmi del 1934, anche le parti di storia antica furono oggetto di una diversa trattazione:

cancellati i riferimenti ai «primordi della civiltà» e ai «monumenti ed eroi greci», la storia antica veniva fatta coincidere di fatto con quella romana («Le figure più rappresentative della Storia romana, dalla fondazione di Roma alla Caduta dell'Impero»), a completamento della quale gli alunni avrebbero dovuto approfondire, attraverso una serie di «attraenti presentazioni» realizzate dal maestro, la conoscenza di «Guerrieri, Santi, scienziati e artisti italiani nel Medioevo e nell'inizio dell'età moderna».³⁸

In relazione a questo programma, il libro di testo di IV elementare trattava della storia antica ma il numero di pagine dedicato alla storia di Roma dalla sua fondazione alla caduta dell'Impero romano d'Occidente era uguale a quello che descriveva il periodo che andava dall'età della pietra alla Grecia (e includeva anche Egitto, Assiri Babilonesi, Ebrei, Fenici, Medi e

³⁵ Ciarlantini, *Storia d'Italia*, 72-73.

³⁶ Ciarlantini, *Storia d'Italia*, 73-74. Si veda l'immagine N. 1.

³⁷ Ciarlantini, *Storia d'Italia*, 75-76.

³⁸ Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, 352. Si veda il capitolo sull'insegnamento della storia dalla riforma Gentile alla caduta del fascismo, Anna Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy* (Macerata: Eum, 2009): 161-252 (240).

Persiani e la Grecia con la Macedonia, le Guerre persiane e qualche pagina su Omero),³⁹ ad indicare quanto il regime cercasse nella storia romana una legittimazione del potere imperiale e vi attingesse la simbologia politica della dittatura. Durante la lezione l'insegnante si serviva di carte geografiche e immagini di monumenti al fine di favorire la memorizzazione di date e nomi di imperatori, benché probabilmente gli scolari ricordassero in modo più vivido le attività della giornata celebrativa del 21 aprile.

La storia di Roma veniva ripercorsa in tutte le sue tappe principali e comprendeva le sue origini leggendarie, che venivano descritte da Virgilio nell'Eneide, le vicende di Romolo e Remo con la fondazione di Roma (21 aprile 754 a.c.), i sette re di Roma, il periodo della Repubblica con i consoli (che sostituivano i magistrati) e il dittatore nominato in caso di guerra, che venivano preceduti da dodici uomini (littori), che portavano «un fascio di verghe e una scure legate insieme»⁴⁰. A questo proposito si sottolineava che il fascio era l'insegna del potere e della giustizia e doveva essere considerato «come segno e simbolo di pronta e completa devozione alla patria», allorché Roma dovette difendersi da alcune popolazioni (Etruschi, Volsci ed Equi) e uscì vittoriosa grazie a episodi di eroismo e dedizione; infine, la lotta fra i patrizi e i plebei si concluse con l'episodio di Menenio Agrippa che portò alla redazione delle 12 tavole che «i bambini ormai imparavano nelle scuole a memoria».⁴¹

Seguì poi un periodo di guerre contro i Galli, i Sanniti, i Tarantini ai quali venne in aiuto il re Pirro, e le tre guerre puniche che si conclusero contro i Fenici fino alla fine della Repubblica romana con la sconfitta di Antonio e Cleopatra, dopo una dettagliata descrizione della figura di Giulio Cesare che «domò completamente tutta la Gallia (moderna Francia), rendendola una prospera e tranquilla provincia romana, e assalì e vinse i Germani oltre il Reno, i Britanni oltre il canale della Manica».⁴²

Proclamato Imperatore Augusto dal Senato, Ottaviano resse l'Impero per quarantaquattro anni. Cominciava in questo modo l'Impero che com-

³⁹ *Il libro della IV elementare. Religione, storia, geografia. Religione* (Roma: La Libreria dello Stato, 1939/ XVII), 99-151. *Religione*: Angelo Zammarchi, Cesare Angelini; *Storia*: Roberto Paribeni; *Geografia*: Luigi de Marchi. Si veda l'immagine N. 3.

⁴⁰ *Il libro della IV elementare*, 102-103.

⁴¹ *Il libro della IV elementare*, 107.

⁴² *Il libro della IV elementare*, 127.

prendeva non solo tre grandi penisole mediterranee (Spagna, Italia e penisola Balcanica) ma anche la Francia, il Belgio, parte della Germania, la Svizzera, l'Austria, l'Asia Minore, la Siria, la Palestina, l'Egitto, le coste settentrionali dell'Africa. Arricchita di monumenti, Roma Imperiale divenne il centro della vita culturale e letteraria con autori come Virgilio, Orazio e Tito Livio.⁴³ Il regno di Tiberio, Imperatore della famiglia Giulia, noto soprattutto per la crocifissione di Gesù Cristo e la predicazione del Vangelo da parte degli Apostoli; seguì la strage dei Cristiani, in particolare sotto il regno di Nerone.⁴⁴

Il recupero della storia di Roma e della mitologia antica, tuttavia, deve essere analizzato con le dovute distinzioni ed è sicuramente più complesso rispetto a quanto avvenne in Unione Sovietica, giacché esistevano anche collane editoriali come «Storia della storia del mondo» di Bemporad per la quale la scrittrice Laura Orvieto (1876-1953) adattò l'*Iliade* e l'*Odissea* e, nel 1933, pubblicò il romanzo storico *La forza di Roma* nella cui premessa anticipava che la forza di Roma consisteva:

nella disciplina, nel rispetto della legge. Anche se qualche volta e magari spesso i cittadini romani sono turbolenti, la disciplina però la rispettano: sanno ubbidire. Lo hanno imparato fin da ragazzi, e quando marciano sotto l'aquila romana sono formidabili. È questa la loro forza, la forza di Roma. Roma vince insomma con la forza magnifica della sua saldissima costruzione secolare.⁴⁵

Dopo la pubblicazione delle leggi razziali del 1938, il filosofo Giulio Cesare Evola (1898-1974) interpretava invece «la costruzione secolare» in chiave di superiorità razziale:

il primo episodio di una drammatica lotta, esteriore e interiore, spirituale, sociale e razziale in parte conosciuta, in parte racchiusa in simboli ancora muti o in avvenimenti non ancora penetrati secondo il loro lato più essenziale [...] Attraverso questa lotta secolare Roma sorse gradatamente e si affermò nel mondo come manifestazione

⁴³ *Il libro della IV elementare*, 133.

⁴⁴ *Il libro della IV elementare*, 134-135.

⁴⁵ Citazione tratta da Laura Orvieto, *La forza di Roma* (Firenze: Giunti Marzocco, 1961). Illustrazioni di R. Quillantini. Su questa scrittrice si vedano S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre* (Milano: Vita & Pensiero, 2004), 242-244; C. Del Vivo, «Costruirsi una storia: miti e realtà nell'autobiografia di Laura Orvieto», *Espacio, Tiempo y Educación*, I (1), (2014): 55-75.

trionfale di un principio di luce e di ordine, di una etica e di una visione della vita che, nelle sue forme originarie e incorrotte, è testimonianza di spirito ario.⁴⁶

Nel *Libro di V elementare*, la parte storica, compilata da Alfonso Gallo, cominciava con la fine dell'Impero romano d'Occidente per arrivare al fascismo.⁴⁷ La descrizione della fine dell'Impero era assai breve ed era immediatamente seguita dall'inizio del Medioevo e dalle invasioni barbariche, corredate di due immagini (un mosaico raffigurante l'Imperatore Giustiniano dal ciclo della Chiesa di San Vitale e il Mausoleo di Teodorico, entrambi a Ravenna).

Dal tipo di interpretazione formulata sulla caduta dell'Impero romano d'Occidente, lo scolaro doveva trarre un grande insegnamento in funzione del presente, ossia la consapevolezza della fragilità di una grande conquista che non era stata difesa in modo appropriato dall'attacco dei barbari senza civiltà (nel presente incarnati dal bolscevismo), nel momento in cui i suoi cittadini non considerarono più «il servizio militare come il maggiore dei doveri» e non furono più animati dall'amor di patria. E continuava:

spentosi l'amor patrio, disabituatisi i cittadini alle armi per il costante invalso di arruolare sotto le insegne i barbari e di affidare loro anche i supremi comandi, aggiuntisi a queste altre cause di disfacimento, l'Impero romano d'Occidente crollò, e coloro che erano stati i dominatori del mondo caddero sotto la dominazione dei barbari. Ciò avvenne nel 476 d.c. *Romolo Augustolo (475-476)* fu l'ultimo Imperatore, *Odoacre* il generale barbaro lo depose. Con tale data si suole porre termine alla *storia antica* e dare inizio alla *storia medievale*.⁴⁸

Per quanto riguarda la descrizione del Medioevo, che seguiva alla caduta della storia gloriosa di Roma e della civiltà romana, era alquanto stringata

⁴⁶ Julius Evola, «Le razze e il mito delle origini di Roma», *La difesa della razza*, 3 (12), (20 aprile 1940), ristampa in Julius Evola, *Le razze e il mito delle origini di Roma. Contributo per uno studio del pensiero dell'opera di J. Evola* (Monfalcone: Sentinella d'Italia, 1977), 13-18 (17-18). Per uno studio del pensiero filosofico si segnala ad esempio Francesco Germinario, *Razza del sangue, razza dello spirito: Julius Evola, l'antisemitismo e il nazionalsocialismo, 1930-43* (Torino: Bollati Boringhieri, 2001).

⁴⁷ *Il libro della V elementare. Religione, storia, geografia* (Roma: La Libreria dello Stato, 1939/XVII). *Religione*: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; *Storia*: Alfonso Gallo; *Geografia*: Luigi De Marchi.

⁴⁸ *Il libro della V elementare*, 91.

e veniva tratteggiata in pochi paragrafi che sottolineavano l'impeto violento dei barbari che distrussero «molte opere d'arte create dal genio della nostra stirpe», ponti, acquedotti e strade;

poterono introdurre fra noi usi e costumanze barbariche; ma non riuscirono a fare sparire e dimenticare la lingua e le leggi immortali di Roma. Essi anzi sentirono il fascino della millenaria civiltà latina, tanto che si sforzarono di conformare ad essa il proprio modo di vivere e le proprie leggi, ed i loro principi adottarono come lingua ufficiale il latino, che è tuttora la Lingua della Chiesa Cattolica.

Vi si affermava poi che era errato considerare

il *Medio Evo* come un periodo di ignoranza e di profonda decadenza [...]; in quel periodo giungono alla piena maturità la nostra dolce lingua e un'arte schiettamente italiana, e che contro il prevalere della razza germanica si solleva e giganteggia, alla testa della Chiesa Cattolica, il *Papato*, che simbolo di latinità, anzi di romanità, da Roma insegna al mondo le verità immortali della fede e tra le popolazioni barbariche svolge una meravigliosa opera di conversione e di incivilimento.⁴⁹

La descrizione della «funzione civilizzatrice» della Chiesa cattolica assumeva dei tratti nuovi rispetto a quelli contenuti nei libri di testo degli anni venti.

Infine, è interessante notare un atteggiamento diverso nel libro di letture per la V elementare, *Il Balilla Vittorio*, che narra di un viaggio del protagonista, uno scolaro dal nome Vittorio, il quale viene accompagnato dai genitori a visitare l'Italia che stava diventando fascista nei diversi aspetti della vita civile. In quest'Italia ormai trasformata dalla nuova civiltà fascista, scarsa era l'attenzione consacrata alla storia antica e alla religione. Vittorio, a passo di Balilla, arriva nei pressi dell'arco di Costantino ma non si interroga sulla sua storia, si ricorda della maga Circe di cui parla l'Odissea passando per il Circeo, ma si sofferma sul Lago di Averno, ove «gli antichi credevano fosse la discesa agli inferi» e nella regione dei campi Flegrei dove giunse Enea⁵⁰. La storia di Ravenna era racchiusa invece in un rapido passaggio: «[...] co-

⁴⁹ *Il libro della V elementare*, 91-92.

⁵⁰ *Il Libro della V classe elementare. Il Balilla Vittorio. Racconto di Forges Davanzati* (Roma: La Libreria dello Stato, 1934/XII): 90, 196-198, 202-203.

nobbe i re Barbari e Teodorico; ecco le rocche e i signori del medio evo [...]»; quest'ultima citazione si trovava accanto all'immagine della casa natale di Mussolini a Forlì, nella pagina seguente a quella che riportava l'immagine della tomba di Dante.⁵¹ In questo libro di lettura, per Vittorio (e il suo nome è simbolico) esiste ormai solamente il presente in piena trasformazione.

I manuali nella seconda metà degli anni trenta utilizzavano un linguaggio ancor più retorico e riflettevano la simbologia del potere politico tratta dal periodo dell'Impero romano, soprattutto, dopo la campagna coloniale del 1936 in Africa. Al contrario, la presentazione della storia medievale russa da parte dei manuali sovietici era assai schematica e si snodava attraverso le epoche con un susseguirsi di guerre fra sovrani e popolazioni.

LA SCOMPARSA DELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLA RIFORMA DELLA SCUOLA SOVIETICA DEGLI ANNI VENTI

La Rivoluzione bolscevica del 1917 avviò una vasta riforma del sistema scolastico, caratterizzata da *curricula* più consoni alla formazione del proletariato e di una futura società senza classi.⁵² Tuttavia, rispetto ai proclami rivoluzionari che promettevano un'istruzione generale, mista, laica, gratuita e fondata sul lavoro per tutti i bambini dagli 8 ai 17 anni, nel 1921 il nuovo Stato fu costretto a riformulare la sua politica educativa in modo più realistico e a ridurre la durata del corso di studi a sette anni (rispetto ai nove annunciati inizialmente)⁵³.

Nell'attesa che il Commissariato del popolo per l'Istruzione elaborasse una didattica e che pubblicasse nuovi manuali per la «scuola nuova», tra il 1918 e il 1921, la scuola sovietica conobbe numerose sperimentazioni che si

⁵¹ *Il Libro della V classe elementare*, 185-186.

⁵² Luk'jan P. Bušč'ik, *Oč'erk razvitiia škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR* (Moskva: Izdanie APN, 1961): 284-290; Anne Thernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie. De la Révolution à nos jours* (Paris: L'Harmattan, 2005); c'c', *Istoričeskoe obrazovanie v rossijskoj škole v pervye gody Sovetskoi vlasti. Avtoreferat dissertacii po istorii, special'nost' VAK RF 07.00.02* (Smolensk: 2004); Dorena Caroli, «New sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union. Textbooks and school exercise books (1945-1965)», *History of Education & Children's Literature*, IV (2), (2009): 251-278; Dorena Caroli, *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica* (Macerata: Eum, 2011), 21-87; Korine Amacher, *L'Empire russe dans les manuels d'histoire de la Russie*, in *L'école et la nation*, edd. B. Falaize, C. Heimberg, O. Lobes (Lyon: ENS, 2013), 329-340.

⁵³ Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky, October 1917-1921* (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), 26-33.

rifacevano alla pedagogia attiva americana che sembrava appropriata per la realizzazione di una scuola del lavoro a orientamento politecnico. Il pedagogista Nikolaj V. Čekov (1865-1947), nel breve trattato *Come studiare senza manuali* (1918), affrontò la questione di una didattica attiva senza manuali e, a proposito della storia, affermava che «occorreva superare il contenuto del cosiddetto corso episodico della storia» e continuava che

sarebbe più giusto far precedere al corso di storia un corso propedeutico divulgativo di relazioni sociali ed economiche nella vita contemporanea, per passare poi da queste cose note a rappresentare gli stessi aspetti nella vita degli altri popoli nel lontano passato.⁵⁴

Il pedagogista suggeriva inoltre di abbandonare il manuale in favore di un apprendimento attivo per mezzo di escursioni nelle officine, botteghe, depositi, istituzioni e della rielaborazione delle informazioni raccolte con disegni, modelli e conversazioni sulla condizione dei lavoratori e sulle loro relazioni sociali. Nelle ultime due classi del primo grado questo corso avrebbe potuto condurre al corso vero e proprio di storia della cultura, materiale e spirituale, nelle sue principali manifestazioni storiche che riguardavano la preistoria, le culture antiche, la civilizzazione antica della Grecia e di Roma, i barbari (inclusi gli slavi e i loro Stati), la cultura del Medioevo (inclusa la cultura di Bisanzio e della Russia antica) fino alla nascita del socialismo.⁵⁵

Questo metodo attivo di insegnamento senza manuali in realtà faceva di necessità virtù in quanto durante gli anni venti non ne furono pubblicati per la scuola elementare né furono selezionati quelli delle scuole zariste da un'apposita Commissione come accadde invece per l'Italia fascista. Nella scuola elementare, invece, continuarono ad essere utilizzati abbecedari e libri di lettura⁵⁶ ma, pur conservando alcuni aspetti tipografici della letteratura e delle stampe popolari russe (il genere famoso del *lubok*), destinate

⁵⁴ Nikolaj V. Čekov, *Kak učit' bez učebnikov* (Moskva: Izd. C. Otdela Narodnogo Obrazovanija, VIK Žel. Dor. -Ceput'kul'ta, 1918), 27.

⁵⁵ Čekov, *Kak učit' bez učebnikov*, 28-29.

⁵⁶ Per approfondire l'analisi si veda la raccolta di saggi di Tamara S. Markarova, Galina V. Makarevič, Marija V. Tendrjakova, Vitalij G. Bezrogov (edd.), *Rebenok XVIII-XX stoletij v mire slov: istorija rossijskogo bukarja, knigi dlja čtenija i učebnoj chrestomatii. Sbornik bibliografičeskich materialov k Meždunarodnoj naučnoj konferencii «Istorija detstva kak predmet issledovanija: nasledie Filippa Ar'esa v Evrope i Rossii»*, Moskva, RGGU, 1-2 oktjabrja 2009 g. (Moskva-Tver': Naučnaja Kniga, 2009).

a un pubblico meno colto,⁵⁷ dal punto di vista dei contenuti cercarono progressivamente un nuovo stile moderno, che abbandonò a mano a mano i racconti di folklore, cavalieri, mercanti e viaggi, carichi di evocazioni di un tempo ormai passato.⁵⁸ In genere, rispetto a quanto stava accadendo nell'Italia fascista, nei libri di lettura sovietici non c'era passato sennonché erano le stagioni a scandire la successione del tempo ed era il lavoro dei campi coi buoi a ricordare la vita dei villaggi. Esisteva, infatti, una realtà fatta di presente, di Rivoluzione del 1905, Unione Sovietica, lavoro in fabbrica e attività collettive dei bambini negli spazi pubblici. C'era qualche passaggio sul tempo antico nel libro di lettura *La piccola stella lucente (Jasnaja Zvezdočka)* di Ivan e Elena Gorbunovy-Posadovy, che nel 1923 conobbe la sua ventunesima edizione. La struttura del libro era scandita dalle stagioni con racconti di carattere morale, fiabe, descrizioni sulla vita degli animali, talvolta con tratti scientifici, per finire con il soccorso internazionale ai bambini russi vittime della carestia del 1921.⁵⁹

Nella Russia sovietica, è molto probabile che molti insegnanti di storia di orientamento comunista preparassero le loro lezioni di storia a partire dal manuale dello storico marxista e vice commissario del popolo per l'Istruzione, Michajl N. Pokrovskij (1868-1932).⁶⁰ *La storia russa in un compendio assai ridotto* (1920) era un manuale redatto per la scuola secondaria e conteneva un'introduzione sui concetti della storia e un'esposizione delle fasi della storia russa dai tempi antichi fino alla fine del XIX secolo, interpretati secondo il determinismo del materialismo dialettico. Infatti, nella parte introduttiva sui concetti generali della storia, Pokrovskij affermava che

se alla base di tutti i cambiamenti sono posti i cambiamenti materiali, questo significa che ad obbligare l'uomo a lavorare sono le sue necessità, le sue necessità materiali [...] In questo modo alla base di tutta l'attività dell'uomo e della sua storia ci sono le necessità materiali. Per questo motivo, la spiegazione della storia che ora diamo si chiama materialismo storico. Questa comprensione della storia è

⁵⁷ Jeffrey Brooks, *When Russia learned to read: literacy and popular literature, 1861-1917* (Princeton: New Jersey, Princeton University Press, 1985), 59-108.

⁵⁸ Brooks, *When Russia learned to read*, 68-80.

⁵⁹ Ivan e Elena Gorbunovy-Posadovy, *Jasnaja zvezdočka. Vtoraja kniga dlja čtenija* (Moskva-Petrograd: Gosizdat, 1923, 21 ed.), 248-249.

⁶⁰ Michajl N. Pokrovskij, *Russkaja istorija v samom sžatom očerke. Čast' I i II. Ot drennejšich vremen do konca XIX stoletija* (Moskva: Učpedgiz, 1934), 5 ed.

stata espressa per la prima volta da quella classe sociale che per prima ha capito la solidarietà degli interessi generali di tutti i lavoratori e che conduce all'attuale rivoluzione. La comprensione materiale della storia —è la sua comprensione proletaria.⁶¹

Nella parte dedicata ai primi secoli di storia della Russia, che comprendeva anche la formazione del Principato di Mosca, la lotta di Mosca con Novgorod, la dissoluzione del feudalesimo di Mosca, l'economia mercantile e la servitù della gleba, Pokrovskij esponeva la nota *querelle* sulla fondazione della Russia, sottolineando che era contestata dagli storici per

considerazioni patriottiche, nazionalistiche: è sembrato loro lesivo dell'amor patrio degli slavi russi che i primi sovrani fossero stranieri [...] ed è quindi del tutto trascurabile che i primi principi di Novgorod e di Kiev, di cui conosciamo i nomi, siano stati indubbiamente di origine svedese. È invece molto più importante che questi svedesi siano stati proprietari e mercanti di schiavi: l'attività dei primi sovrani della terra russa è consistita nella cattura e nel commercio degli schiavi.⁶²

Lo storico marxista imputava il declino delle città russe al cambiamento del commercio che portò a una decadenza definitiva causata dall'*invasione tatare*; essendo la Russia un paese contadino, il principe e i suoi boiari definiti anche come «strato superiore» si trasformarono in proprietari terrieri e favorirono la Chiesa ortodossa; anche il «battesimo della Russia» veniva considerato alla stregua di un fatto esteriore.⁶³

La concezione di Pokrovskij ben si adattava anche ai nuovi metodi di insegnamento basati sul sistema del «complesso di apprendimento» che furono introdotti dalla riforma della scuola settennale (dagli 8 ai 15 anni) varata nel 1921 che realizzava, pur con qualche rinuncia a livello della durata, l'istruzione politecnica proclamata dalla Rivoluzione. Tale riforma abbandonò definitivamente le discipline scolastiche per introdurre alcuni metodi propri delle scuole attive americane fra i quali quello dei «complessi» in base al quale la storia diventava un sapere complementare rispetto alle

⁶¹ Pokrovskij, *Russkaja istorija*, 9.

⁶² Per questo particolare passaggio si veda Michajl N. Pokrovskij, *Storia della Russia* (Roma: Editori Riuniti, 1970), 24. Pref. di E. Ragionieri.

⁶³ Pokrovskij, *Storia della Russia*, 29.

attività scolastiche attorno a tre temi principali (natura, uomo e lavoro, e società) finalizzati alla lettura marxista dei processi sociali ed economici.⁶⁴ Pertanto tutto quello che riguardava lo studio della storia, in base a questo metodo, può essere considerato più caratteristico di una «materia scolastica» che di una disciplina vera e propria⁶⁵ in quanto consisteva in ricerche di informazioni di carattere storico che confluirono progressivamente nello studio del territorio locale (*kraevedenie*).⁶⁶ L'avversione dello stesso Pokrovskij all'insegnamento della storia in quanto disciplina indipendente nella scuola settennale nella metà degli anni venti⁶⁷ coincideva con il dibattito sulle basi teoriche di una nuova didattica sovietica che doveva unire teoria e pratica nell'insegnamento e fornire una concezione marxista della personalità.⁶⁸

La diffusione del «metodo dei complessi» nelle ultime classi della scuola settennale suscitò molte critiche soprattutto per la mancanza di conoscenze sistematiche: in vista dell'introduzione dell'istruzione generale obbligatoria e dello sviluppo dell'istruzione professionale che le nuove riforme economiche imponevano al paese, a partire dal 1931 si assistette a un lento ritorno delle discipline scolastiche.⁶⁹ Al tal fine fu avviata anche la redazione della manualistica di storia secondo i canoni marxisti che dovevano mostrare come la lotta di classe avesse portato alla dissoluzione di strutture economiche feudali e capitalistiche nel territorio russo, fino al trionfo egemonico del proletariato con la Rivoluzione d'Ottobre grazie alle figure di Lenin e Stalin.

⁶⁴ Il metodo dei progetti si rifaceva a quello dei complessi, sviluppato dal William H. Kilpatrick (1871-1965), il quale organizzava le conoscenze attorno a un tema complesso (natura, lavoro e uomo) e di conseguenza abbandonava le discipline scolastiche tradizionali: Larry E. Holmes, *The Kremlin and the schoolhouse. Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931* (Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press, 1991), 32-35.

⁶⁵ Viñao Frago, «Les disciplines scolaires», 92-98.

⁶⁶ Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi*, 133-138.

⁶⁷ Harvey Asher, «The Rise, Fall, and Resurrection of M.N. Pokrovsky», *Russian Review*, 31 (1), (1972): 49-62 (51).

⁶⁸ Š.I. Ganelin, M.N. Saltykova, O.E. Syrkina, *Osnovnye voprosy sovetskoj didaktiki* (Moskva: Rabotnik Prosveščeniia, 1929), 10-11.

⁶⁹ Fino al 1928 si assistette a un «pluralismo accademico» nel senso che coesistevano alcune correnti storiografiche anche non marxiste che dovettero soccombere tra la fine degli anni venti e l'inizio degli anni trenta; George M. Enteen, *Marxist Historians during the Cultural Revolution. A Case Study of Professional In-fighting*, in *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, ed. Sheila Fitzpatrick (Bloomington and London: Indiana University Press, 1978), 154-167 (156).

ALLA SCOPERTA DELLA STORIA ANTICA E MEDIEVALE NELLA SCUOLA ELEMENTARE SOVIETICA DEGLI ANNI TRENTA

In seguito ai cambiamenti sociali ed economici introdotti tra la fine degli anni venti e l'inizio degli anni trenta, noti anche per le profonde trasformazioni avvenute nel contesto delle riforme pianificate, la scuola fece l'oggetto di una nuova riforma elaborata nel clima della Rivoluzione culturale (1928-1931) volta a favorire il ritorno al sistema tradizionale delle discipline scolastiche. Un intervento di Stalin del 1931 portò al declino della scuola storica di Pokrovskij, accusato di non enfatizzare il ruolo di individui eccezionali negli avvenimenti storici,⁷⁰ benché in realtà si trattasse di una diatriba che mirava a far prevalere il gruppo di storici marxisti facenti parte dell'Istituto di storia dell'Accademia delle scienze e sostenitori della leadership staliniana.⁷¹ Il ritorno del sistema tradizionale fu favorito anche dalla critica della concezione di V.N. Šul'gin, il quale già dal 1917 auspicava la trasformazione delle scuole in comuni e si fece promotore della teoria della «scomparsa della scuola», ritenendo che gli ambienti produttivi avrebbero esercitato una migliore influenza morale sugli scolari rispetto a quella della scuola degli anni venti.⁷²

Di conseguenza il ripristino delle discipline e in particolare dell'insegnamento della storia, alla quale era delegata la formazione della coscienza nazionale, fu seguito dalla pubblicazione di nuovi manuali che potessero trasmettere conoscenze appropriate al nuovo corso della storia sovietica. Al pari della storia contemporanea, la storia antica della Russia, o meglio medievale, poneva dei problemi di interpretazione molto complessi per l'origine stessa dello Stato russo, che già Pokrovskij aveva messo in evidenza. Pertanto, la redazione e la pubblicazione dei manuali richiesero alcuni anni non solo a causa del dibattito ancora in corso sull'origine degli Slavi e sulla formazione dello Stato russo (con l'inevitabile ruolo controverso dei Variaghi) ma soprattutto per la vasta operazione di riscrittura della storia secondo i postulati della teoria marxista-leninista, che doveva seguire le «Osservazioni sul compendio del manuale di storia dell'Unione sovietica» (14 agosto 1934), dettate da Iosif V. Stalin, Sergej M. Kirov e Andrej A. Ždanov, in base

⁷⁰ Caroli, *Cittadini e patrioti*, 30-34.

⁷¹ Fra questi vi erano lo specialista di storia medievale D.M. Petruševskij, direttore dell'Istituto di storia dell'Accademia delle scienze (RANION), e S.A. Želebev, specialista di storia antica. Si veda a questo proposito Enteen, *Marxist Historians during the Cultural Revolution*, 154-167.

⁷² Enteen, *Marxist Historians during the Cultural Revolution*, 167.

alle quali, oltre all'analisi marxista, i manuali dovevano presentare la storia della Russia collegata con quella europea e dovevano includere i popoli sovietici non russi.⁷³

La disposizione del 16 maggio 1934 del Consiglio dei Commissari del Popolo e del Comitato centrale del Partito Comunista «Sull'insegnamento della storia patria nelle scuole dell'Unione Sovietica» stabiliva il ritorno al sistema delle discipline scolastiche ed era impostata su una nuova metodologia marxista-leninista di interpretazione dei fatti storici (in ordine cronologico), fondata principalmente sui fattori economici.⁷⁴ Questa disposizione introdusse «la storia patria ed estera» in base al principio cronologico, che si è conservato fino alla caduta del regime comunista. In questo modo, il corso di storia dell'Unione Sovietica si articolava in due cicli. Nella scuola elementare (inizialmente nelle classi III-IV, poi solo in IV) era previsto un corso breve di storia dell'Unione Sovietica, mentre nelle classi V-IX si svolgeva il corso della storia generale antica, medievale e moderna (per 16 ore settimanali)⁷⁵.

Un'altra disposizione del 9 giugno dello stesso anno «Sull'introduzione del corso elementare di storia generale e di storia dell'Unione Sovietica nella scuola elementare e settennale (definita anche scuola media incompleta)» introdusse ufficialmente l'insegnamento della storia come disciplina scolastica fin dalle scuole elementari. La storia elementare dell'Unione Sovietica doveva essere insegnata nelle classi III (80 ore) e IV (40 ore); la storia del mondo antico nelle classi V (80 ore) e VI (40 ore); la storia del Medioevo dal V al XI secolo nella VI classe (40 ore) e la storia dal XII al XVIII secolo nella VII classe (80 ore). La disposizione stabiliva anche il criterio per la pubblicazione dei manuali che dovevano illustrare gli avvenimenti e i fenomeni storici in una sequenza storico-cronologica, presentare il carattere dei personaggi storici ed educare l'alunno alla concezione marxista della storia.⁷⁶ Questo significava riflettere sulle dinamiche economiche che portavano alle lotte di classe nei diversi periodi storici. In genere, la schematicità di fatti e personaggi rese i manuali assai complessi per lo scolaro delle scuole elementari e richiese la pubblicazione di sussidi di didattica della storia.

⁷³ Caroli, *Cittadini e patrioti*, 38-39.

⁷⁴ Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, 30.

⁷⁵ In relazione con il nuovo programma scolastico, fu introdotto lo studio elementare della storia, mentre nella X classe fu inserita la storia del Partito comunista, Buščik, *Očerok razvitiija*, 259.

⁷⁶ Buščik, *Očerok razvitiija*, 259-261.

La redazione dei manuali fu realizzata sotto lo stretto controllo ideologico di Stalin, come rivelano alcune fonti d'Archivio. Da una nota del 19 giugno 1934, emerge che il Commissario del Popolo all'Istruzione, Andrej Bubnov, richiese a Stalin conferma del gruppo degli storici incaricati di redigere il manuale di storia generale per la scuola elementare, manuale che avrebbe dovuto essere pronto per il maggio dell'anno seguente.⁷⁷ La parte sulla storia antica per la scuola settennale doveva essere redatta da Koval'ev, Svanidze, Nikol'skij e Mišulin (quest'ultimo curò la redazione finale).⁷⁸ Rispetto al progetto abbozzato inizialmente, furono necessari alcuni anni per la redazione dei manuali. Il manuale di storia dell'Unione Sovietica per le classi III-IV, che conteneva anche una parte sulla storia medievale della Russia, fu pubblicato nel 1938 da A.V. Šestakov;⁷⁹ nel 1940 furono pubblicati il manuale di storia medievale, a cura di E.A. Kosminskij, e il primo manuale di storia del mondo antico a cura di A.V. Mišulin, celebre specialista di storia antica.⁸⁰

Il manuale di storia dell'Unione Sovietica di A.V. Šestakov non cominciava con la Rivoluzione d'Ottobre come si potrebbe pensare, bensì con la storia dello Stato di Kiev per dipanarsi in una narrazione alquanto schematica della storia delle due dinastie dei Rjurikidi e dei Romanov e delle lotte di classe che avevano costellato lo zarismo. Vi si leggeva che da quindici secoli gli Slavi abitavano sulle rive del Mar Baltico, del Dnepr, del Danubio, dell'Oca e del Volga. L'origine «normanna» della Russia veniva raccontata con uno stile epico come ad indicare una questione storiografica ancora in corso di approfondimento⁸¹. In seguito alla conquista dei Variaghi (detti anche Vareghi, di origine normanna cioè svedese), gli Slavi ebbero

⁷⁷ Sergej Kudrjašov, *Istoriju – v školu. Sozdanie pervych sovetskich učebnikov* (Moskva: Archiv Prezidenta Rossijskoj Federacii, 2008), 49-51.

⁷⁸ Il primo gruppo, formato da storici di Mosca (I.I. Minc, E.A. Morochovec, V.E. Syroečkovskij, B.E. Syroečkovskij, M.V. Nečkina) era diretto da I.I. Minc, mentre il secondo di Leningrado (A.I. Malyšev, V.N. Vernadskij, L.I. Fel'dman, I.V. Gittis e T.S. Karpova), da A.I. Malyšev. Fra i consulenti vi erano A.M. Vasjutinskij per il mondo antico e l'accademico Tjumen'ev per la storia antica. I responsabili dei gruppi furono scelti in base a criteri politici, mentre gran parte degli studiosi non aderiva al Partito comunista: Kudrjašov, *Istoriju – v školu. Sozdanie pervych sovetskich učebnikov*, 49-51.

⁷⁹ Andrej V. Šestakov (ed.), *Istorija SSSR. Kratkij kurs. Učebnik dlja 3-go i 4-go klassov* (Moskva: Gos. Učebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo Narkompros SRSFR, 1938).

⁸⁰ Aleksandr V. Mišulin, *Istorija drevnego mira. Učebnik dlja 5-6 klassov srednej školy* (Moskva: Gos. Učebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo Narkompros SRSFR, 1940).

⁸¹ Šestakov (ed.), *Istorija SSSR*, 12-15.

due zar Variaghi, Rjurik e Oleg, ai quali succedettero prima Igor', Olga e Svjatoslav. La descrizione di Olga (che si recò a Bisanzio per imparare l'arte del governo) e del figlio di Svjatoslav, Vladimir, che con le sue conquiste contribuì a rafforzare lo Stato di Kiev, è particolarmente dettagliata. I due zar, infatti, furono i protagonisti dell'introduzione di nuove leggi e della fede ortodossa nel 988 con il battesimo degli abitanti di Kiev nel Dnepr, mentre i sacerdoti condotti da Bisanzio recitavano preghiere in greco. Allo zar Vladimir successe Jaroslavl il saggio, noto per aver introdotto la *Russkaja Pravda* ossia un codice civile riguardante la proprietà della terra e degli schiavi.⁸²

In queste pagine che presentavano l'origine della Russia, dovevano essere intelligibili non tanto i momenti fondamentali della civiltà russa (conversione all'ortodossia e una prima codificazione civile) quanto la persistenza di strutture feudali dalle quali era scaturita l'ingiustizia della servitù della gleba che aveva caratterizzato la società zarista per secoli (fino al 1861). Ovviamente, la civiltà slava non veniva celebrata dall'interpretazione marxista allo stesso modo in cui faceva il regime fascista nei confronti di quella romana, benché i primi zar venissero esaltati per il ruolo fondamentale esercitato nella formazione dello Stato russo. L'immagine delle insurrezioni del popolo nel Principato di Kiev rinviava al dibattito sulla questione della schiavitù in Oriente e al ruolo della comune contadina nelle società antiche, importante ai fini della dimostrazione di un processo storico che portava inevitabilmente al comunismo.⁸³

Va notato tuttavia che le parti sulla storia contemporanea mettevano sullo stesso piano i condottieri dell'epica russa, fra i quali spiccava Aleksandr Nevskij (1220-1263), celebre vincitore della battaglia della Neva (1240) contro gli Svedesi. Benché si omettesse il fatto che era stato beatificato dalla Chiesa ortodossa, durante gli anni trenta divenne, con altri, il simbolo di un eroismo proposto agli scolari soprattutto per il fatto che aveva sconfitto i cavalieri Teutonici.⁸⁴ Inoltre, anche la letteratura russa, grazie ai nuovi programmi che si adeguavano ai canoni dell'interpretazione marxista, stava riscoprendo i leggendari *bogatyry* dell'epica, eroi dalla forza titanica come nel

⁸² Šestakov (ed.), *Istorija SSSR*, 18-19.

⁸³ Buščik, *Očerki razvitiija*, 277-278.

⁸⁴ Si trattava di un personaggio particolarmente noto anche per il film di Sergej M. Ejzejnštein (1938), che ne fece un'icona politica del patriottismo sovietico.

caso di Ilja Muromec, il quale, guarito da una lunga malattia, divenne un portentoso difensore del territorio russo.⁸⁵

Per colmare la mancanza di un manuale di storia antica, nel 1939, A.V. Mišulin e A.V. Focht pubblicarono un sussidio di metodologia dell'insegnamento della storia antica, nel quale le civiltà antiche venivano presentate ampiamente (Egitto, Mesopotamia, India e Cina) fino all'Antica Grecia e alla caduta dell'Impero romano per le classi V-VI della scuola settennale, ad indicare la differenza del curriculum sovietico della scuola elementare rispetto a quello italiano dello stesso periodo. I due storici concludevano l'ultima lezione sulla caduta dell'Impero romano indicando che l'insegnante, dopo aver indicato agli alunni sulla carta geografica i territori invasi dai Goti e dagli Unni, dovevano spiegare quanto esposto dal filosofo Friedrich Engels ne *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, e cioè che «questo fu il vicolo cieco nel quale si trovò l'Impero romano: la schiavitù era diventata insostenibile dal punto di vista economico, il lavoro delle persone libere era disprezzato. La prima non poteva *più*, il secondo non poteva *ancora* diventare la forma principale della produzione sociale. Solamente una rivoluzione radicale poteva far uscire da tale situazione».⁸⁶ Il commento finale sulla funzione delle rivoluzioni avrebbe dovuto suggellare la lezione, anche se in realtà, molto probabilmente, avrebbe potuto suscitare qualche dubbio sulla validità degli esiti delle lotte di classe.

In qualsiasi epoca storica dunque la Rivoluzione diventava la soluzione per il rovesciamento di una società profondamente ingiusta. Educare nelle coscienze un sentimento di critica e ribellione contro le ingiustizie costituirebbe un ideale per ogni sistema educativo, senonché in ambito sovietico questo impeto rivoluzionario fu seguito da anni di guerra civile e dalla violenza inedita che si era abbattuta sulla società durante lo stalinismo. Pertanto, senza dubbio la delusione nei confronti delle promesse rivoluzionarie e le conseguenze delle repressioni ponevano di fronte agli scolari non pochi interrogativi e dilemmi.

⁸⁵ Dorena Caroli, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, in *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, edd. Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (Firenze: Polistampa, vol. 2, 2010), 1049-1084 (1072-1076).

⁸⁶ *Metodičeskoe posobie po istorii. Vyp. I. Drevnjaja istorija (Vostok, Grecija, Rim) dlja V-VI klassov srednej školy*. Pod obščej redakciej prof. A.V. Mišulina i metodičeskaja redakcija doc. A.V. Focht (Moskva: Učebno-pedagogičeskoe Izdatel'stvo, 1939).

Nel 1940 fu pubblicato il manuale di storia del mondo antico sotto la direzione di Aleksandr V. Mišulin che descrisse il periodo che andava dalla preistoria fino alla caduta dell'Impero romano,⁸⁷ offrendo una chiave di lettura marxista dell'Impero di Augusto «che aveva tratto origine dall'unione dei gruppi dominanti di Roma e delle province nella lotta contro le insurrezioni rivoluzionarie degli schiavi e delle masse sfruttate delle province».⁸⁸ Nella parte finale si affermava che, durante i due secoli di esistenza dell'Impero, le condizioni di vita della popolazione peggiorarono e che «dalla fine del II secolo divennero più frequenti le invasioni delle diverse stirpi. Tutto questo condusse la vita dell'Impero allo sfacelo totale. Rimaneva una sola soluzione – nella Rivoluzione». A proposito di Costantino vi si leggeva che «ha aiutato energicamente la Chiesa nella lotta contro le eresie (le sette), che avevano spesso avuto un carattere rivoluzionario. L'eresia era una corrente nemica alle concezioni dominanti nella Chiesa. Apparvero molte eresie soprattutto nel corso del IV secolo».⁸⁹

Il tentativo di unificazione del mondo cristiano di Costantino veniva pertanto riconosciuto anche dall'interpretazione marxista in base alla quale invece la caduta dell'Impero romano veniva attribuita a cause prevalentemente economiche e non alle invasioni barbariche. Altrettanto ideologica era l'interpretazione del manuale per le classi 6-7 sulla storia del Medioevo, che fu redatto da un gruppo di studiosi sotto la direzione del noto specialista di storia medievale E.A. Kosminskij. Come risulta da uno studio recente, questi si attenne alle famose «Osservazioni» di Stalin secondo le quali la borghesia, emersa in Europa grazie alle Rivoluzioni, affondava le sue radici nel feudalesimo. Il periodo che andava dal V al XVIII secolo veniva suddiviso in quattro fasi. Nella storia del Medioevo erano inclusi non solo i paesi occidentali ma anche quelli orientali nell'intento di inserire la storia della Russia nel contesto dei processi storici universali rispetto ai quali poteva rivelare la causalità di quelli rivoluzionari.⁹⁰

I manuali sovietici, al pari di quelli italiani, riflettevano un immaginario nazionale in funzione patriottica e ideologica, declinata in base all'interpre-

⁸⁷ Kudrjašov, *Istoriju – v školu. Sozdanie pervych sovetskich učebnikov*, 55-61.

⁸⁸ Aleksander Mišulin, «Kak sozdavalsja pervyj marksistkij učebnik po drevnej istorii», *Istoričeskij Žurnal*, 11 (1940): 123-127 (127).

⁸⁹ Mišulin, *Istorija drevnego mira*, 223.

⁹⁰ Buščik, *Očerki razvitiia*, 284-285.

tazione marxista, rispetto alla quale scomparivano la complessità degli eventi storici, il ruolo della Chiesa ortodossa, la dimensione locale e il ruolo dei diversi strati della popolazione. Questo immaginario, che affondava le radici nelle origini della Russia di Kiev, rifletteva al contempo un forte nazionalismo e recuperava il ruolo delle «grandi personalità» nella storia, che avevano guidato «la massa» nella realizzazione del comunismo, personalità ritenute ancor più esemplari nel 1940 alla vigilia dell'occupazione nazista dell'Unione Sovietica.

In conclusione, la storia, considerata fra le discipline principali ai fini dell'educazione del futuro cittadino, presenta alcune peculiarità in riferimento alla storia antica e medievale poiché, mentre nella scuola elementare del fascismo essa occupa uno spazio importante, in quella sovietica degli anni venti fu soppressa e reintrodotta solamente nel decennio seguente. Inoltre, mentre per il fascismo la pubblicazione di manuali fu più rapida, per il regime sovietico si protrasse per molti anni in ragione dell'abbandono delle discipline scolastiche tradizionali e del processo di ideologizzazione della storia. Nonostante la disparità dello spazio dedicato alla storia antica e medievale, il confronto dell'insegnamento fra i due regimi totalitari rende visibile il diverso modo di attingere all'immaginario nazionale da parte della propaganda. Mentre la civiltà romana veniva esaltata dalla retorica del fascismo, quella della Russia antica veniva interpretata come susseguirsi di strutture economiche la cui evoluzione sarebbe culminata, attraverso innumerevoli lotte di classe, nell'avvento di una nuova società grazie alla Rivoluzione d'Ottobre.

Attraverso il confronto fra i contenuti dei manuali italiani e sovietici è possibile cogliere alcuni aspetti della storia di una disciplina scolastica ma occorrerà approfondire in primo luogo la questione della formazione degli insegnanti di storia fra guerra e dopoguerra per studiare come essa sia cambiata in relazione alla storia antica e medievale in un contesto di destalinizzazione⁹¹ e, in secondo luogo, sarà necessario analizzare le pratiche di insegnamento della storia antica e medievale grazie a una pluralità di fonti (riflessioni didattiche sul metodo dei complessi oppure appunti di scolari annotati sui quaderni) che rendano conto ad esempio del processo di apprendimento attivo o oppure del reale interesse degli alunni verso la

⁹¹ Una prima riflessione formulata dagli insegnanti a partire dall'utilizzo dei nuovi manuali è stata presentata da A.A. Janko-Trinickaja, «Nekotorye itogi raboty s učebnikami po istorii drevnego mira», *Prepodavanie istorii v škole*, 17 (1957): 32-36.

storia antica nei confronti della quale immaginazione e desiderio di evasione potevano intrecciarsi fino a fondersi. In tempo di guerra è molto probabile che solamente gli insegnanti avessero manuali e che durante la lezione si soffermassero soprattutto sui condottieri valorosi del passato per educare al patriottismo la nuova generazione. Nel corso del 1941, infatti, un insegnante lamentava la mancanza di libri sulla storia russa antica, in particolare sulla Russia di Kiev, per la III-IV elementare nel catalogo della Casa editrice per bambini di Stato (*Detizdat*), mettendo in luce alcuni adattamenti infelici di eventi storici presenti nei libri per l'infanzia.⁹² L'insegnamento della storia antica e medievale fu infatti oggetto di un importante rinnovamento storiografico dopo la caduta del fascismo per l'Italia, dopo la morte di Stalin e, in particolare, dopo la partecipazione degli storici sovietici al Congresso delle Scienze storiche tenutosi a Roma (1955).⁹³



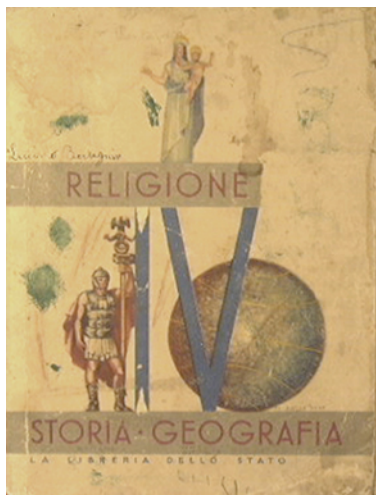
1. Costantino a cavallo indica la croce: illustrazione tratta da Franco Ciarlantini, *Storia d'Italia. Vol. 2: Storia romana: per la 4. classe elementare in conformità al R. Decreto 18 marzo 1928* (Milano: Mondadori, 1929/VII), 73.



2. Due figli della lupa col saluto romano sul frontespizio de *Il Libro della II classe*. Testo di Alfredo Petrucci Illustrazioni di Piero Bernardini (Roma: Libreria dello Stato Roma, 1939/XVII).

⁹² «Istoričeskie knigi dlja mladšich škol'nikov. Prepodavatel' V. Karcev», *Detskaja literatura*, 5 (1941): 13-17.

⁹³ Si noti che in quegli anni fu avviata la traduzione dell'opera di Sergej I. Kovalev, *Istorija drevnego mira - učebnik dlja 5-6 klassov srednej školy* (Moskva: Gos. učebno-pedagogičeskoe Izdatel'stvo Ministerstva prosvěščeniija RSFSR, 1955) (trad. italiana a cura di Luciano Canfora, 1953); Caroli, *Cittadini e patrioti*, 65-66.



4. La leggenda di Romolo e Remo ossia «Il Natale di Roma» da: *Il libro per la seconda classe dei centri rurali*. Testo di Eros Belloni; illustrazioni di Piero Bernardini (Roma: Libreria dello Stato, 1941/XIX).



3. Frontespizio de *Il Libro della IV classe elementare: Religione, storia, geografia*. Testo di Angiolo Silvio Novaro; illustrazioni di Bruno Bramanti (Roma: La Libreria dello Stato, 1939/XVII).

Nota sulla autrice:

DORENA CAROLI (Faenza, 1966) insegna Storia dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata e fa parte del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia del medesimo Ateneo. È membro del comitato di redazione della rivista internazionale *History of Education & Children's Literature*. Tra i suoi lavori più recenti si segnalano: *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique, 1917-1937* (Paris: L'Harmattan, 2004); *Ideali, ideologie e modelli formativi. I Pionieri in Urss (1922-1939)* (Milano: Unicopli, 2006); *Un Welfare state senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)* (Macerata; Università di Macerata, 2008), traduzione francese: *La protection sociale en Union Soviétique, 1917-1939* (Paris: L'Harmattan 2010); *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e formazione dell'identità nazionale nella Russia sovietica* (Macerata; Università di Macerata, 2011); *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento* (Milano; FrancoAngeli, 2014).

HUMANIDAD. UNA HISTORIA DE LAS EMOCIONES

por STUART WALTON. Madrid, Taurus, 2005, 480 páginas.
ISBN: 978-84-30605835

LA EDUCACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LAS EMOCIONES

Las emociones siempre fueron un motor de la evolución y de la historia, pero los historiadores tardaron bastante tiempo en darse cuenta de ello y en poner en valor el mundo emocional. Los clásicos lo sabían bien y por eso hicieron nacer a la historia entre la tragedia, la comedia y la retórica, artes que conmovían, divertían o persuadían, en las que lo irracional, el *pathos*, operaba entre el instinto y la ética. Luego, la racionalidad moderna produjo una radical escisión entre lo racional y lo emocional, como señaló el neurofisiólogo Antonio Damasio al denunciar el error del dualismo cartesiano cuerpo/alma. De ahí, de la crítica a esta escisión, arrancó la búsqueda de la interpretación unitarista del filósofo Baruch Spinoza. Ha sido sin embargo necesario que la posmodernidad haya cuestionado el poder determinante del *logos* y de las normas para que la nueva arqueología del pasado haya empezado a descubrir que las teorías y las leyes son en buena medida elementos superestructurales de la historia humana, pero que la comprensión integrada de la «humanidad» (título primario de la obra de Stuart Walton que comentamos) exige analizar sobre todo los registros empíricos de los comportamientos del primate humano —los cognitivos, los emocionales y los neuromotores—, así como las producciones en que se han materializado las acciones de los sujetos. Las emociones han sido de este modo puestas en valor en el ámbito de la historia de la humanidad. Y eso es lo que trata de hacer en primer lugar este importante libro. También han contribuido a esta revalorización del mundo afectivo las corrientes aparecidas hace unos años en las ciencias humanas y, muy especialmente, en la psicología, tendentes a sintetizar aspectos cognitivos y emotivos en un nuevo constructo, como es el caso que planteó Daniel Goleman con la llamada inteligencia emocional.

LAS EMOCIONES EN LA HISTORIA EDUCATIVA

La nueva historiografía—también la educativa—se ha hecho últimamente más antropológica y etnográfica y menos racionalista e ideológica. Le interesa sobre todo comprender e interpretar las prácticas de los sujetos; esto es, las acciones y los productos en que se visualiza la cultura empírica que crean los humanos, en la que también intervienen las emociones. Tales componentes «irracionales» pasan a formar parte del texto que traduce la lógica de la práctica en representación o *mímesis* a examinar por el nuevo historiador mediante las retículas de la semiología, la etnología y la hermenéutica. De esta nueva pragmática habló Pierre Bourdieu hace unos años como lógica del «sentido común», y a ella remite asimismo la obra de Zigmunt Bauman *La cultura como práctica*. La historia de los hombres y de las sociedades —y por supuesto la de la educación— no se reduce a explicar la exégesis de una idea y de su desarrollo, ni tampoco al análisis de las reglas de gobernanza que regulan las instituciones, en nuestro caso de formación. A la nueva historia cultural le importan, además de los elementos mejor conocidos o abordables, los silencios que no elucidó la vieja narrativa, a saber: a) las conductas observables que han mostrado en el pasado los sujetos en el mundo la vida cotidiana; b) los restos materiales en los que se han encriptado algunos de los signos indiciarios de la cultura en la que se crearon y socializaron; c) los registros metacognitivos, entre los que se encuentran los emocionales, que han movilizad las prácticas. Los primeros apuntan hacia una fenomenología de lo cotidiano, no trascendental sino etnológica; los segundos, hacia la llamada historia de la cultura material y su correlato, la historia del patrimonio histórico-educativo; los terceros, por fin, se orientarían hacia la historia de las emociones y los sentimientos, y del influjo de estas dimensiones de la personalidad humana en la construcción de la sociabilidad educativa de los individuos.

LAS EMOCIONES PRIMORDIALES

La publicación de Stuart Walton que comentamos permite introducirnos en algunas de las cuestiones que tienen que ver con el estudio de las emociones en la historia. Partiendo de la conocida y seminal obra de Charles Darwin *The expression of the emotions in the man and animals*, aparecida en 1872, en la que el autor de los primeros estudios sobre la evolución fijó los *patterns* básicos en que se han inspirado los estudiosos del tema, Walton

se acerca a diversas disciplinas para construir una explicación historio-gráfica más holística, desde supuestos paleontológicos pero también con elementos tomados de una hermenéutica cultural (que incluyen la filosofía, la literatura y la historia), acerca de cómo se han ido definiendo las seis emociones primordiales o básicas que ya identificó el viajero explorador del *Beagle*, y otras cuatro que él añade. Son estas diez emociones básicas las siguientes: miedo – ira – asco – tristeza – celos – desprecio – vergüenza – bochorno – sorpresa – felicidad. El lector observará que todas, excepto la última, son emociones que se expresan como conductas negativas, aversivas o de defensa. Ello puede dar a entender que los hombres se socializan a través de emociones en su mayor parte de supervivencia etológica frente a las amenazas del entorno natural y social, lo que conduce posiblemente a asumir una antropología algo pesimista acerca de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, salvo que se entienda que el *ethos* del entusiasmo del que hablaba Aristóteles, o lo que es lo mismo, la fuerza emocional de la felicidad —la única emoción positiva y gratificante— pueda actuar como valor de contrapeso en apoyo de la fragilidad del ser, y como terapia del deseo, fuerza inherente a toda subjetividad abierta al mundo, para decirlo con el lenguaje de que se sirve Martha C. Nussbaum al analizar la ética en los textos clásicos. Más recientemente, Giovanni Frazzetto, en su obra *Cómo sentimos*, ha ampliado la lista de las emociones esenciales, refiriéndose a la culpa, la angustia, el duelo, la empatía y el amor; si bien algunas de estas podrían estar implícitas en las ya enunciadas o ser reformulaciones de las primeras.

LA ESCUELA Y EL CONTROL DE LO EMOCIONAL

La construcción pluridisciplinar de la historia de las emociones parte en el texto de Walton de un núcleo epistémico troncal, de base biológica y paleontológica, y se abre a explicaciones complementarias que proceden del psicoanálisis, la antropología y otras ciencias humanas y sociales. Es por tanto subsidiariamente culturalista. Las emociones se acuñan en la especie de los homínidos a partir del repertorio instintivo con el que nacen los individuos, que puede ser inhibido o reforzado por factores socioculturales, entre los cuales se deben valorar muchos de los que se vehiculan por medio de los dispositivos de la escuela. Los estímulos de la vida escolar pueden ayudar a controlar (educar, si se quiere) las emociones, o pueden también estimular conductas emocionales proactivas. Una práctica de

urbanidad escolar, por ejemplo, es una «brida» que controla la espontaneidad emotiva de los niños, y una canción infantil puede favorecer la sociabilidad emocional de un grupo de menores. Todas las razas humanas, según Stuart Walton, comparten un ancestro común, con los mismos registros emotivos que se han formado a lo largo de la evolución, y el lenguaje de las emociones es en buena medida un transversal de alcance intercultural, aunque también se den en él expresiones contradictorias. Como se sabe, algunas culturas, por ejemplo, expresan la tristeza con la risa y no con el llanto, y otras manifiestan la ira con contenida e hierática frialdad y no con síntomas de cólera o furia. Los «emoticones» —habría que señalar al autor de esta obra— no son iconos de validez universal, en parte porque son signos semióticos culturales. El filósofo Ludwig Wittgenstein, que fue uno de los primeros analistas en examinar la significación de los emoticones, que él mismo ensayó diseñar e ilustrar en su obra *Lectures on Aesthetics*, subrayó la necesidad de interpretar estos iconos en función del contexto histórico-cultural en el que estos signos funcionaban, así como su relación con los usos aceptados y disponibles en los juegos de lenguaje de carácter público.

EL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES

No obstante lo anterior, las llamadas emociones primordiales según Walton son innatas y se expresan bajo formas bastante universales, tanto en sus gestos faciales como en los movimientos corporales. Además, estos lenguajes muestran una notoria continuidad en todas las razas humanas e incluso en la evolución del tiempo histórico. Son por tanto bastante interculturales y predecibles. Algunas de ellas pueden incluso parecerse a las de los animales, si bien el lenguaje humano sea más evolucionado y se haya reforzado con modos culturales aprendidos. El miedo, por ejemplo, se estableció, según Stuart Walton, como emoción primordial en la infancia paleolítica, ante la imposibilidad de comprender una situación de terror y reaccionar a ella. Allí se gestaron el arte y la religión como saberes y habilidades con que ritualizar los mecanismos de supervivencia de la especie. La emoción del miedo dio origen incluso a una cierta teología primitiva. Enterrar a los muertos, dominar el fuego u otras prácticas que describen los paleontólogos son a estos efectos conductas rituales que educan o socializan las emociones primarias. Eudald Carbonell, ecopaleontólogo de Atapuerca, ha explicado cómo el avance en la evolución solo se opera cuando se socia-

lizan las conquistas técnicas (o culturales) de la especie. Inventar el fuego, mantenerlo activo o transportarlo de un lugar a otro requiere un proceso de aprendizaje socializado, en el que intervienen habilidades, conocimientos y emociones. Estas últimas cohesionan el sentimiento de comunidad de los individuos y de los grupos humanos y se expresan en gestos reconocibles. La ira, por ejemplo, se identifica según Darwin en las expresiones de cólera y pasión, así como en los gestos de sonrojo, brillo ocular, respiración agitada, rechinar de dientes y otros. La tristeza se observa en la actitud taciturna, melancólica, depresiva y otras similares. Las culturas, que siempre inspiran criterios de educación, pueden modular estas emociones. La ira o la tristeza se expresarán con matices diferenciales en las sociedades primitivas, en las clásicas o en las románticas, o en las civilizaciones islámica, cristiana o budista. Marc Vervenne, profesor de la Universidad de Lovaina, investigó en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) hace unos años las diferencias observables entre el lenguaje de la violencia en que se expresa en parte el discurso del Antiguo Testamento en textos didácticos católicos y hebreos. Incorporar con más énfasis estos enfoques culturalistas complementaría los planteamientos más innatistas de la obra de Stuart Walton.

REGISTROS ICÓNICOS EMOCIONALES

El libro que glosamos podría dar origen sin duda a otro libro, en el que la cuestión se abriera a un debate desde los más recientes aportes de la investigación y bajo plurales supuestos epistemológicos y culturales, pero esta reseña tiene sus límites y no se puede desbordar. Es por ello por lo que vamos a tratar de ejemplificar, con apoyo de ciertas imágenes procedentes de materiales de la cultura escolar, principalmente de manuales, algunos registros que se pueden asociar a las denominadas emociones primordiales antes notadas. Estos ejemplos ilustran cómo la institución escolar puede crear estímulos emocionales competentes (a los que alude Antonio Damasio) para inhibir o estimular emociones y sentimientos deseables y controlables en los sujetos educandos, y cómo la historiografía educativa puede servirse de estas fuentes icónicas y textuales para acercarse al estudio comprensivo de las relaciones que operan entre el mundo de la escuela y el mundo emocional, tanto en el tiempo presente como en el pasado.

URBANIDAD Y EMOCIONARIO

Veamos pues algunos ejemplos. Una de las dos ilustraciones que mostramos abajo está tomada de la *Cartilla de urbanidad* de la casa editorial FTD (1927). La iconografía y el texto muestran cómo los modos de urbanidad que el libro didáctico propone son ortopedias superpuestas a la libre espontaneidad de la conducta emocional primaria infantil. Desde Erasmo de Rotterdam, en los comienzos del siglo XVI, la educación familiar y escolar ha venido pautando modelos cívicos de control y normalización social que implican un encauzamiento formal y rígido de las emociones conforme a un determinado canon codificado, derivado en su mayor parte de la moral impuesta por las clases dominantes, y particularmente por la nobleza y la burguesía a partir de la Modernidad (de ello dieron cuenta los trabajos bien conocidos de Norbert Elias). La otra imagen reproduce un cuaderno escolar de los años treinta perteneciente a una mujer nonagenaria que de niña asistió a la escuela alemana en el período nazi. El pentagrama con las notas es un apunte musical preparatorio para el aprendizaje posterior de canciones que exaltaban la ideología del nacionalsocialismo y que buscaban estimular el entusiasmo colectivo de los *pueri cantores*. Los iconos de personajes (Hitler) y símbolos (águila imperial) refuerzan la asociación del lenguaje musical con los signos de la cultura autoritaria a que corresponden. En el caso del manual de urbanidad, el texto verboicónico trata de inhibir lo espontáneo-emocional con dispositivos de normalización social; en el segundo caso,



textos, iconos y símbolos estimulan la afectividad del individuo lector y escribano, y del grupo en el que se socializa, ordenando la estética musical y los signos que la acompañan a la definición del emocionario colectivo que se desea implantar en la infancia y a través de ella en toda la colectividad.

ESCUELA *VERSUS* ENTROPÍA EMOCIONAL

Una emoción para Stuart Walton es en principio una reacción neurofisiológica de corta duración que es inducida por una brusca estimulación de determinados centros neurálgicos. El neurocientífico Antonio Damasio sostiene, desde una posición epistémica que se define como spinozziana, unitarista, que todos los estímulos, en principio de carácter perceptivo, circulan por redes cerebrales interconectadas en redes integradas, ya sean los de naturaleza cognitiva (toda sensación es en primer lugar una cognición) o emocional, reforzándose esta correlación mediante las conectividades que se operan entre las estructuras cerebrales. La cultura escolar interviene también neutralizando los posibles efectos entrópicos de determinadas estrategias emocionales, previendo un juego equilibrado entre las formas activa y pasiva que las emociones pueden adoptar («dar miedo» o «tener miedo», por ejemplo). Veamos las siguientes ejemplificaciones ilustradas, apoyadas en imágenes de la vida en el cotidiano de la escuela.



EL ALIVIO EN LAS EMOCIONES

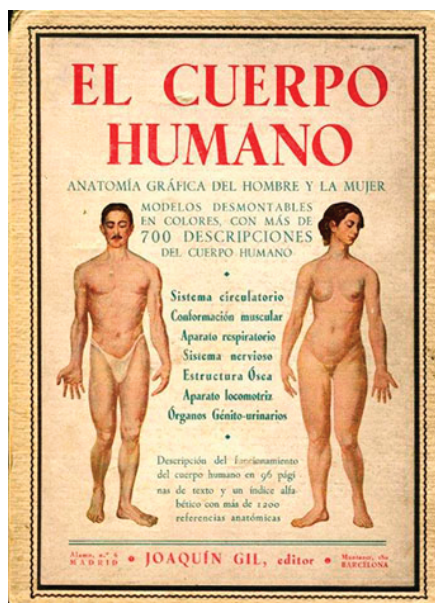
Las ilustraciones que se muestran en este epígrafe proceden de un libro de lectura infantil de Ruanda, publicado en la década de los ochenta, una época de fuertes luchas tribales en aquel país africano, como se recordará. La cubierta ofrece a los menores, ostentosamente —hoy diríamos sin pudor—, una imagen de la tragedia y la violencia presentes en el la vida cotidiana de los adultos y de los menores. En el interior del manual escolar se muestran imágenes en forma de *comic* aunque con igual grado de beligerancia y agresividad. El texto es sin duda, en este caso, un espejo fiel de la sociedad que lo produjo y en la que circuló. El lenguaje de *comic* puede hacer más lúdico el dolor de sus lectores. La cubierta «da miedo»; el texto relativiza el dolor para que los niños racionalicen en lo posible la violencia y el temor. El poder moral y catártico de la tragicomedia no es nuevo. Ya lo plantearon los griegos. El arte dramático clásico partía de la tragedia —una de las creaciones literarias helenas—, pero jugaba al tiempo con la sátira, la parodia y la comedia. Para el Aristóteles de la *Poética*, la paradoja del drama aliviaba las emociones por sus efectos catárticos. La escuela, como sugiere el caso del texto de Ruanda que analizamos, también puede tratar de ayudar a los niños y niñas a purgar o relajar tensiones con el lenguaje lúdico de la violencia. Se recordará asimismo que los tebeos de la primera mitad de



siglo xx jugaban hábilmente con la violencia y la comedia. La lectura que de ello hacemos sólo afecta al análisis de los lenguajes y a su plausible efectividad didáctica. Otra cosa sería la interpretación ética.

ESCUELA, VERGÜENZA, PUDOR

La cultura de la escuela ha creado lenguajes y dispositivos para el control de otra de las emociones más visibles en las relaciones de sociabilidad: la vergüenza y el pudor que se asocia a ella. Veamos dos imágenes al efecto. En la primera, una niña que es enseñada a leer por su institutriz (grabado francés del siglo XIX) se avergüenza por no conocer todas las letras, o por no seguir el ritmo de aprendizaje que demanda la instructora. El gesto de retraimiento que exhibe la menor y la conducta regresiva de chuparse el dedo son mecanismos de defensa derivados de la presión que ejerce la moral colectiva sobre el mundo de la infancia. La otra imagen es un registro que afecta a la presencia del pudor en la vida escolar. Hombre y mujer, que en las anatomías se representan a menudo como seres asexuados, ocultan aquí sus genitales, como Adán y Eva al ser expulsados del paraíso (recuérdese al cuadro de Durero, modelo que tanto ha influido en la iconografía escolar). A veces incluso, como ocurre en el marketing de nuestro tiempo,



solo se oculta el sexo del varón, lo que sin duda es además un manifiesto prejuicio de género. La confesión, el castigo y el perdón —mecanismos todos ellos vinculados a prácticas religiosas— sirven también en la vida escolar para indultar el sentimiento de vergüenza por las malas acciones. Stuart Walton recurre aquí a explicaciones psicoanalíticas sirviéndose de determinados constructos de Sigmund Freud y Erich Fromm acerca de la dialéctica Eros-Tánatos y del sadomasoquismo, presentes sin duda en algunas prácticas pedagógicas.

MEMORIA EMOCIONAL DE LA ESCUELA

Examinemos ahora los efectos de una emoción positiva. Las escuelas también aseguran emociones y sentimientos gratificantes que tienen que ver con la felicidad, la única emoción positiva que identifica Stuart Walton a partir de las propuestas iniciales de Darwin. Para examinar esto nos vamos a servir de una imagen que expresa la memoria que los sujetos guardan del paraíso perdido —la infancia recuperada— que supuso según parece para todos ellos la escuela. Nos hemos servido en otra ocasión de esta escenografía para ejemplificar una práctica específica de arqueología histórica en torno a la experiencia de la vida escolar de los sujetos que tendría que ver con la historia de las emociones humanas. Esta toma fotográfica se llevó a cabo



en el museo-escuela de la pequeña aldea soriana de Bordecorex, cercana al lugar en el que se encuentra el CEINCE. Los pobladores emigrantes y los que quedaron en la aldea dejaron como museo la «última escuela», tal como quedó al ser suprimida en los años sesenta del siglo pasado. Corresponde esta imagen a una visita efectuada por un grupo de investigadores de México, Granada, Montevideo, Groningen, Buenos Aires y Soria. Todos los sujetos al ponerse en situación esbozan una misma sonrisa, expresión de una emoción y un sentimiento que se asocian al recuerdo de su respectivo y ya lejano pasado escolar. La sincronicidad de la emoción hace suponer que la actitud de satisfacción es un transversal o universal a las diferentes culturas (España, México, Argentina, Alemania, Uruguay) y a las distintas generaciones concurrentes en el lugar (edades). La escuela, que posiblemente generó en su momento emociones de vergüenza, miedo, ira y celos, era recuperada por la memoria —y tal vez sublimada— como un mundo feliz. Vittorio Alfieri, poeta italiano que vivió a finales del siglo XVIII, entre Ilustración y el Romanticismo, escribía: «Raro y celestial don tendrá quien sepa sentir y razonar al mismo tiempo». Ello era el preludio a una epistemología romántica que ahora tal vez renacía al unir sujetos, conocimiento y emoción. Pero al mismo tiempo los jóvenes investigadores se proponían reconstruir su experiencia personal y colectiva y entrever los elementos transculturales insertos en la situación, afirmándose como comunidad interpretativa sustentada en el poder hermenéutico de la memoria.

EL GOBIERNO DE LAS EMOCIONES

Al historiador le interesa indagar en las relaciones entre los modos de educación y la serie de estímulos emocionales competentes que se han ido conformando en la misma cultura escolar, así como en la interrelación de estos con los ingredientes cognitivos y físicos de la evolución humana. La escuela no siempre ha sido la *casa giocosa* de la que hablaron algunos humanistas del Renacimiento; también fue cárcel inductora de miedos y depresiones, como denunció Michel Foucault en *Vigilar y castigar*. El enseñante no solo ejerció de maestro compañero, del que se hablaba en las comunidades libres de Hamburgo; a veces se dejó llevar de la ira e instaló el miedo y el temor en las aulas como estrategia de dominación. En la convivencia institucional se fraguaron solidaridades afectivas, pero igualmente se suscitaban conductas de competitividad y celo que dieron origen a conflictos de larga duración. La escuela puede ser en verdad recordada por los adultos

como arcadia feliz, pero también como lugar tedioso y aborrecido, el que describió hace unos años Daniel Pennac en su difundida novela *Mal de escuela*. Analizar históricamente la educación lleva necesariamente al estudio de los modos conforme a los cuales se ha orientado el gobierno de las emociones, para decirlo con el título del conocido ensayo de Victoria Camps. La obra de Stuart Walton puede sugerir no solo elementos para la comprensión de cómo se configuraron evolutivamente la emociones primordiales de la humanidad sino pautas de análisis para examinar con rigor y método los lenguajes, iconos y discursos del complejo universo de las emociones.

Agustín Escolano Benito
Catedrático Emérito de la
Universidad de Valladolid
Director del CEINCE
aeb05@telefonica.net

LA EDAD DE LA EMPATÍA. LECCIONES DE LA NATURALEZA PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA Y SOLIDARIA

por FRANS DE WAAL. Barcelona, Tusquets Editores, 2011, 258 páginas. ISBN: 978-84-8383-350-6. Título original: *The Age of Empathy. Nature's Lessons for a Kinder Society*.

Frans de Waal, primatólogo y etólogo especializado en psicología social de los primates, desarrolla en esta obra sus teorías sobre el origen de la empatía y el altruismo. El título, *La edad de la empatía*, refiere a la historia evolutiva que conlleva la empatía humana, compartida con otros animales. El subtítulo, *Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*, expresa la relación de las investigaciones del autor (complementadas con las de otros autores) con la realidad actual (sobre todo la de Estados Unidos). Cada una de las teorías presentadas a lo largo del libro está enriquecida con abundantes ejemplos, anécdotas y preguntas filosóficas sobre el ser humano.

El primer capítulo («Biología, izquierda y derecha») presenta el objetivo principal de la obra. El autor sostiene que desde la antropología, la psicología, la biología o la neurología se deriva que los seres humanos son animales grupales: altamente cooperativos, sensibles a la injusticia, a veces beligerantes, pero principalmente amantes de la paz. También, que se mueven por incentivos, que están pendientes de la jerarquía, el territorio y el sustento. Así, la especie humana tiene una cara social y una egoísta. Puesto que la segunda es la perspectiva predominante, al menos en Occidente, su trabajo se centra en la primera: el papel de la empatía y la conectividad social.

Parece que la realidad muestra cada vez más una sociedad carente de solidaridad. Aquellos que ponen la libertad individual por encima de todo suelen contemplar los intereses colectivos como una idea romántica. Se rigen por la lógica individualista. Toda sociedad tiene que lidiar con la actitud

del «yo primero». Frans de Waal pone como ejemplo (en realidad, como se verá, es un contraejemplo) a los chimpancés del Yerkes National Primate Research Center, dónde él trabaja. Cuando les ofrece sandías para que compartan, todos quieren ser los primeros en echar mano sobre la comida porque cuando uno se la apropia, es muy raro que otro se la arrebate. Sin embargo, se posee tanto como se comparte. Por lo general, alrededor de los veinte minutos todos los miembros del grupo tienen algo de comida. No está de acuerdo, por tanto, con quienes dicen que como la naturaleza se basa en la lucha por la vida, así es como se tiene que vivir. Economistas y políticos moldean la sociedad sobre la base de la lucha perpetua que a juicio de estos existe en la naturaleza. Ello es una mera proyección. La competencia sólo forma una parte del cuadro. Las personas no pueden vivir a fuerza de competencia.

Considerando lo anterior, de Waal cree que se necesita una revisión completa de las suposiciones sobre la naturaleza humana y se dedica a desmitificarlas. El primer mito que cita es aquel que ubica a los ancestros como los reyes de la sabana. Al contrario, tenían que guardarse las espaldas y lo resolvían congregándose para su seguridad. Aún hoy se muestra la misma tendencia en situaciones de peligro. Estos reflejos se remontan a las capas más profundas y antiguas del cerebro, compartidas con muchos animales, no sólo mamíferos. Los biólogos hablan de «manadas egoístas», en las que cada individuo intenta confundirse en una masa de congéneres por su propia seguridad. La seguridad es la primera y principal razón de la vida social. El segundo de los mitos considera a la sociedad como la creación voluntaria de unos hombres autónomos, como un compromiso negociado¹ y no como algo que surge de manera natural. Indica que como ocurre con otros mamíferos, unos individuos dependen de otros para la supervivencia. Cuerpos y mentes están hechos para la vida social. Junto a la muerte, el aislamiento es el peor castigo. La vinculación tiene un inmenso valor de supervivencia y el vínculo más crítico es el de madre e hijo. Este vínculo proporciona la plantilla evolutiva para los otros vínculos. Por último, el tercero de los mitos sostiene que la especie humana ha estado haciendo la guerra desde siempre. El autor explica que se debe hacer una distinción entre el homicidio y la guerra. Ésta se asienta en una estructura jerárquica de múltiples facciones, no todas las cuales se mueven por la agresión. Aunque los vestigios

¹ Se refiere al contrato social propuesto por el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau.

arqueológicos de muertes violentas aisladas se remontan a cientos de miles de años atrás, no hay evidencias de guerra antes de la revolución agrícola. Los ancestros humanos probablemente no se embarcaron en guerras a gran escala hasta que se hicieron sedentarios y comenzaron a acumular riqueza. Esto hizo que los ataques a otros grupos fueran más rentables. En vez de ser el producto de un impulso agresivo, la guerra tiene que ver más con el poder y el beneficio. El pensamiento político presente sigue aferrado a estos mitos arrogantes, como la creencia de que se puede tratar al planeta a su antojo, que la humanidad nunca dejará de guerrear y que la libertad individual tiene prioridad sobre la comunidad. Nada de lo que mantienen estos mitos se ajusta a los viejos usos, que incluyen la dependencia mutua, la conexión y la supresión de las disputas tanto internas como externas.

El autor introduce el segundo capítulo («El otro darwinismo») comentando la tensión que se produce en la sociedad norteamericana entre la libertad económica y los valores comunitarios. Desconcertado por el uso que los políticos hacen de la biología y la religión, presenta tres grandes paradojas. Indica que la teoría de la evolución es popular en el lado conservador en su forma oscura de «darwinismo social», pero rechazada en su forma de darwinismo real. Este amor-odio con la biología es la primera gran paradoja del panorama político estadounidense. La segunda paradoja se refiere a la ligazón entre darwinismo social y cristianismo, ya que este último exhorta a mostrar compasión y el primero se mofa de tales sentimientos. La tercera paradoja es que el énfasis en la libertad económica saca a la luz lo mejor y lo peor de las personas. Lo peor, la falta de compasión. Lo mejor, la auto-superación.

El darwinismo social ha logrado proporcionar, en su momento, el respaldo científico a una nación de inmigrantes que había desarrollado un poderoso sentido de la autosuficiencia y el individualismo. Frans de Waal explica que el problema es que las metas de la sociedad no pueden derivarse de las metas de la naturaleza. Pretenderlo es lo que se conoce como *falacia naturalista*. Todo lo que la naturaleza puede ofrecer es información e inspiración, no prescripción. La ideología del «espíritu evolutivo» fue desencadenada en el siglo xix por Herbert Spencer,² quién tradujo las leyes de la naturaleza al lenguaje de la economía y acuñó el lema «la supervivencia del más apto» (a menudo atribuido erróneamente a Darwin). Para este filósofo, que las variantes más fuertes progresaran a expensas de las inferiores no sólo era

² H. Spencer, *Social Statics* (Nueva York: Appleton, 1864).

un hecho, sino que así era como debía ser. Para de Waal, tales argumentos, en la medida en que se basan en lo que se supone natural, son equivocados. Piotr Kropotkin, en su libro *Ayuda mutua*³ (1902) sostiene que la lucha por la existencia no es tanto una lucha de todos contra todos, sino de masas de organismos contra un entorno hostil. La cooperación es algo corriente. La ayuda mutua se ha convertido en algo estándar en las teorías evolutivas modernas porque la capacidad de funcionar en grupo y construir una red es crucial para la supervivencia.

En la última parte de este capítulo, Frans de Waal explica lo engañoso de la metáfora del «gen egoísta».⁴ Apunta que agregar terminología psicológica a la discusión sobre la evolución génica confunde dos niveles que los biólogos se esfuerzan en diferenciar. La psicología y la neurología modernas no respaldan la visión de los humanos como seres exclusivamente egoístas, ausentes de benevolencia. Como otros primates, los seres humanos pueden describirse como animales altamente cooperativos que deben esforzarse en mantener bajo control los impulsos egoístas y agresivos. También como animales altamente competitivos que, sin embargo, tienen la capacidad de tolerarse e implicarse en un dar y recibir. Esto es lo que hace tan interesantes las tendencias socialmente positivas: se expresan frente a un trasfondo de competencia.

En el tercer capítulo («Cuerpos que se hablan») el autor aborda el tema de la risa. La risa compartida supone un ejemplo de la sensibilidad primate hacia los otros gracias a la interconexión corporal y emocional. De allí parten la empatía y la compasión. Su origen hay que buscarlo en la sincronización de los cuerpos: correr cuando otros corren, reír cuando otros ríen, llorar cuando otros lloran o bostezar cuando otros bostezan. El poder de la sincronía inconsciente está profundamente arraigado, tanto en los seres humanos como en otros animales. La sincronía es la manera más antigua de adaptar la conducta propia a la ajena porque se asienta en la capacidad de ponerse en la piel del otro y hacer propios los movimientos ajenos. La identificación es el gancho que lleva a adoptar la situación, las emociones y el comportamiento de los seres cercanos. Estos se convierten en un modelo de rol: se siente empatía hacia ellos y se los emula. Para el autor, resulta engañoso elevar la imitación a categoría humana exclusiva. Concuera en que la capacidad de imitación es mayor en los humanos que en otros pri-

³ P. Kropotkin, *Manual Aid: A Factor of Evolution* (Nueva York: Nueva York University Press, 1972 [1902]).

⁴ R. Dawkins, *The Selfish Gene* (Oxford, Oxford University Press, 1976).

mates, aunque si se les da la oportunidad de fijarse en sus congéneres, los antropoides copian hasta el último detalle de lo que ven. La sincronía y el mimetismo refieren a la conexión y la vinculación social. Frans de Waal ve en ello un viejo instinto gregario que requiere prestar más atención a lo que hacen los otros y asimilar cómo lo hacen. El modo en que los cuerpos son influidos por los que les rodean es un misterio, pero proporciona el cemento que cohesiona a las sociedades.

Uno de los aportes más importantes del autor en este capítulo es el desarrollo del concepto de empatía. Refiere que el concepto moderno se debe al psicólogo alemán Theodor Lipps (1851-1914). La lengua alemana habla de *Einfühlung* (sentir dentro) pero Lipps propuso *empathie* que significa «experimentar un intenso afecto o pasión». Este psicólogo fue el primero en reconocer la canalización especial hacia los demás: «no podemos experimentar ninguna sensación fuera de nosotros mismos, pero al superponer inconscientemente el yo y el otro, las experiencias del otro encuentran un eco en nuestro interior. Las sentimos como propias». ⁵ Según Lipps, esta identificación no puede reducirse a ninguna otra facultad como el aprendizaje, el razonamiento o la asociación. ⁶

A menudo filósofos y psicólogos tienden a contemplar la empatía como un proceso cognitivo basado en la estimación de cómo pueden sentirse otros en vista de cómo se sentiría la persona en circunstancias similares. Pero esto no puede explicar la inmediatez de algunas reacciones. El autor pone como ejemplo la visión de la caída de un acróbata. Si sólo se dispusiera de una empatía basada en recuerdos previos, la reacción no aparecería hasta que el acróbata no estuviera en el suelo bajo un charco de sangre. Sin embargo, la respuesta es casi instantánea cuando los espectadores gritan «¡aah!», «¡ooh!». Venciendo la línea de la psicología cognitiva, no se decide ser empático; simplemente, se es. A la empatía genuina, aunque de base primitiva, se la conoce como *contagio emocional*. ⁷ Lipps categorizó la em-

⁵ F. de Waal, *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria* (Barcelona: Tusquets Editores, 2011), 95.

⁶ T. Lipp, «Einfühlung, innere Nachahmung, und Organempfindung», *Archiv für die gesamte Psychologie*, 3 (2-3): 185-204.

⁷ El contagio emocional es definido como «la tendencia a remedar y sincronizar automáticamente expresiones faciales, vocalizaciones, posturas y movimientos con los de otra persona y, en consecuencia, a converger emocionalmente». E. Hatfield, J. T. Cacioppo y R. L. Rasppón. *Emocional Contagion* (Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1994), 5.

patía como un «instinto», lo que significa que es innata. No especuló sobre su evolución pero se piensa que su origen evolutivo es muy remoto, mucho más que el de la especie humana. Probablemente comenzó con el cuidado parental. Tuvo que haber una fuerte presión selectiva favorable a dicha sensibilidad. La madre que atiende la demanda de sus crías está mostrando un comportamiento orientado a otros por un interés propio. Frans de Waal llama a esto *altruismo autoprotector*: ayudar a otros para resguardarse de las emociones adversas.

Denuncia en su libro que la extensa bibliografía sobre la empatía es por completo antropocéntrica. Nunca se menciona a los animales, como si una capacidad tan visceral y omnipresente, que aflora tan pronto en la vida, pudiera dejar de tener un origen biológico. No habla de recuerdos concientes sino de una reacción automática de circuitos cerebrales. Introduce aquí el concepto de *neuronas espejo*. Éstas ayudan a un organismo a reflejar las emociones y el comportamiento de los que le rodean a través del borrado de la línea entre el yo y el otro. Esa visión de la empatía como proceso automático despierta cierto debate entre los científicos quienes apuntan que implicaría estar en un estado de agitación emocional perpetua. Sobre este particular de Waal indica que lo automático no necesariamente queda fuera del panorama del control y la inhibición, y que la identificación y la empatía son mucho más frecuentes entre gente conocida, familiares y allegados que con personas pertenecientes a otros grupos o desconocidas. Si la identificación con los otros abre la puerta a la empatía, la ausencia de identificación la cierra.

El tema de la compasión abre el cuarto capítulo («En la piel del otro»). Ésta difiere de la empatía en que es proactiva. La empatía es el proceso por el que se recaba información sobre el otro. La compasión, por su parte, refleja preocupación por el otro y el deseo de mejorar su situación. Se rige por mecanismos de control diferentes. No es automática. Es, sin embargo, muy corriente entre la especie humana y otras especies animales. Tras las reyertas de los chimpancés, la consolación es una respuesta típica. El autor llama *preincumbencia* a la atracción ciega que produce en los individuos un animal o a una persona angustiados. Una vez instalada la *preincumbencia*, el aprendizaje y la inteligencia pueden comenzar a añadir capas de complejidad y discernimiento hasta que surge una compasión plena. A veces se entiende la compasión como un proceso único cuando en realidad consiste en distintas capas añadidas por la evolución a lo largo de millones de años.

La mayoría de los mamíferos evidencia unas pocas capas y sólo unos pocos las presentan todas. La especie humana es especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro pero no es la primera ni la única especie cuyos miembros ayudan a otros con conocimiento de causa.

En el capítulo cinco («El elefante en la habitación») se introduce la idea del papel del yo y del otro en la empatía. Se describe la prueba del espejo en la que algunos animales no se reconocen en su propio reflejo (tampoco los seres humanos antes de cumplir los dos años). Esta prueba puede mostrar cómo se posiciona un individuo en el mundo. Un poderoso sentido del yo le permite tratar la situación ajena como algo separado de sí mismo. Aquí el autor explica por qué la preocupación por los otros surge junto con el yo, ya que la empatía avanzada requiere tanto reflejarse como separarse mentalmente. El reflejo permite que la visión de otro en un estado emocional particular induzca un estado similar en uno. Se trata de un mecanismo ancestral: es automático, surge pronto en la vida y probablemente es característico de todos los mamíferos.

En el capítulo sexto («Lo que es justo es justo») se desarrolla lo esbozado en el primer capítulo. Se habla de los seres humanos como seres sociales y egoístas, que toleran las diferencias de posición social y de ingresos sólo hasta cierto punto y que toman partido por el más débil tan pronto como el límite se sobrepasa. Sostiene el autor que la especie humana tiene un sentido de la equidad profundamente arraigado derivado de la historia de régimen igualitario. Las jerarquías no eran corrientes en los ancestros humanos que vivían en sociedades a pequeña escala. Aparecieron con el advenimiento de la agricultura sedentaria y la acumulación de riqueza. Frans de Waal sostiene que la tendencia a subvertir el orden vertical nunca ha abandonado a los seres humanos. Los modelos económicos no tienen en cuenta el sentido humano de la equidad, aunque está demostrado que afecta a las decisiones económicas. También ignoran las emociones humanas en general, imaginando un mundo regido por fuerzas mercantiles y elecciones racionales basadas en el interés propio. Advierte que son una minoría aquellos miembros que actúan de manera puramente egoísta y se aprovechan de otros sin inmutarse. La mayoría es altruista, cooperativa, sensible a la equidad y orientada a los fines comunitarios. Sobre este particular creo que al pronunciamiento del autor le faltaría un encuadre social consistente; parece no tener en cuenta las fórmulas de dominación que mantienen hoy las sociedades capitalistas modernas. De todas formas, avanzado el capítulo

aparecen premisas contrarias. Afirma que el ser humano está a favor de la equidad siempre que le beneficie. Y aquí distingue justicia de empatía, altruismo y cooperación. Explica que en el dominio de la empatía y de la compasión, la evolución ha creado un mecanismo automático que funciona con independencia de los intereses que pudieran estar en juego. Las personas se ven impelidas a sentir empatía por otras. Se evolucionó en ese sentido porque por término medio y a largo plazo eso fue beneficioso para los ancestros. El sentido de la equidad funciona de forma diferente. Las principales emociones implicadas son egocéntricas. Sólo de forma secundaria hay una auténtica preocupación por los otros; más que nada porque se desea una sociedad armoniosa y habitable. Igualmente, el principio de equidad estuvo presente desde que los ancestros comenzaron a tener que repartir el botín de la acción conjunta. Partiendo de Trivers,⁸ de Waal sostiene que la cuna de la cooperación es la comunidad ya que las normas de intercambio surgieron entre individuos que se conocían y vivían juntos. Luego se ampliaron a los extraños.

A modo de conclusión o de recopilación, en el último capítulo («Madera retorcida») retoma la crítica al darwinismo social y defiende que la especie humana necesita un reajuste del alcance de la empatía. A la premisa de que la naturaleza está llena de competencia y conflictos de intereses —asumida por aquellos que se adhieren al darwinismo social— opone la idea de la naturaleza intensamente social. La empatía es un producto de la evolución, de una aptitud innata muy antigua y no tan compleja como se suele presentar. Mediante sensibilidades automáticas a las caras, los cuerpos y las voces, los seres humanos empatizan desde el primer día de sus vidas y, más tarde, construyen estratos superiores como la atribución de estados mentales a otros o la capacidad de rememorar las experiencias propias. En su intento de diseccionar la empatía y llegar al meollo de la cuestión, Frans de Waal ha incluido a los no humanos en el asunto, cuestión con la que muchos científicos desacuerdan. Él sostiene que para un darwinista debe ser lógico el supuesto de continuidad emocional. No asocia la empatía a los lóbulos frontales que sólo alcanzaron su extraordinario desarrollo en los últimos dos millones de años sino a algo más antiguo, al legado del linaje mamífero. En su forma completa la compara con una muñeca rusa. En el núcleo los seres humanos poseen un proceso automático compartido por multitud de

⁸ R.L. Trivers, «The evolution of reciprocal altruism», *Quarterly Review of Biology*, 46 (1971): 35-57.

especies, rodeado de capas externas que moldean su alcance y sus objetivos. No todas las especies poseen todas las capas. Incluso las capas más externas y sofisticadas permanecen por lo general ligadas a su núcleo primario. Esto es relevante porque significa que las reacciones adultas más inmediatas hacia los otros comparten procesos medulares con las de los niños pequeños, los otros primates, los elefantes, los perros y los roedores.

Queda por decir que en varios pasajes de su libro, Frans de Waal reniega de la reticencia de algunos científicos a aceptar las explicaciones sobre la naturaleza humana a partir de la vida de los animales. En ciertos párrafos indica también que muchas de las cuestiones planteadas no podrían aplicarse a las complejas sociedades modernas, a pesar de que incluye muchos ejemplos sobre éstas. Es así que cuando esto sucede (y no son de extrañar las reticencias señaladas) sus tesis quedan limitadas, faltando una contextualización social más profunda que tenga en cuenta conceptos esenciales tales como clases sociales, autoridad, cualificación, poder y dominación, entre otros.

Cecilia Milito Barone
UNED (Madrid)
cmilito@bec.uned.es

EMOCIONES POLÍTICAS. ¿POR QUÉ EL AMOR ES IMPORTANTE PARA LA JUSTICIA?

por MARTHA NUSSBAUM. Barcelona, Paidós, 2014, 555 páginas.

ISBN: 978-84-493-3045-2.

Durante siglos, dentro de la tradición occidental, las emociones fueron menospreciadas por la mayor parte de los intelectuales por considerarlas lo más próximo a la «animalidad» y por tanto un elemento no distintivo de aquello que constituía la esencia o naturaleza propia del ser humano, la racionalidad. Con honrosas y notables excepciones (Spinoza, Pascal, Hume, Dewey...), la filosofía se ocupó del intelecto, del espíritu, de la mente, y dejó a un lado el mundo de las pasiones y los sentimientos desterrándolos al cajón de sastre de lo irracional. Sin embargo, los avances experimentados en los últimos años por la neurobiología y la aplicación de los nuevos conocimientos a campos como el de la educación, han hecho que se despierte el interés por las emociones en numerosos pensadores que intentan investigar el papel que juegan en sus distintas áreas de especialización.

Éste es el caso de Martha Nussbaum, quien desde la filosofía política, nos presenta el libro *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Por una parte, nos ofrece el repertorio de emociones necesarias para llevar a buen puerto un régimen sociopolítico dentro de las premisas del liberalismo político en la línea de John Rawls y del enfoque de las capacidades que ella misma ha defendido en sus obras (véase por ejemplo *Creating capabilities: The Human Development Approach*, 2011; o *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, 2007), advirtiéndonos de las emociones que hay que mantener a raya (asco, envidia, miedo, vergüenza...). Por otra, nos proporciona estrategias y recursos para el cultivo de las emociones públicas deseables. Nussbaum no es nueva en la materia. Muchas de sus obras tienen su eje central en la naturaleza de las emociones y de la imaginación, y en el problema de la interdependencia y vulnerabilidad humanas (*Love's Knowledge: essays on philosophy and literature*,

1990; *Poetic justice: the literary imagination and public life*, 1995; *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, 2001, entre otros).

Las emociones políticas o públicas son para Nussbaum aquellas que «tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común» (p. 14). Según cuáles sean pueden impulsar, colaborar, en la realización de los planes políticos, o descarrilarlos, introduciendo divisiones, jerarquías, desunión. Ello supone que, dado cualquier proyecto socio-político, debamos preguntarnos cuáles son las emociones que queremos activar en la ciudadanía con el fin de que nos ayuden en su logro. La unidad de análisis que la filósofa estadounidense va a utilizar es la nación

dada su importancia fundamental a la hora de fijar las condiciones de vida para toda persona sobre la base de la igualdad de respeto, y por tratarse de la mayor unidad política conocida hasta el momento que ha podido ser mínimamente responsable ante las voces del pueblo y capaz de expresar el deseo de este de procurarse a sí mismo aquellas leyes por él elegidas (p. 33).

La autora se centrará en los dos países que mejor conoce, Estados Unidos y la India, ambas democracias liberales, y de ellos extraerá la casi totalidad de los ejemplos de acontecimientos históricos, personajes relevantes, discursos políticos, himnos nacionales, arquitectura urbana... que mostrará en el libro como encarnación de las ideas expuestas.

El libro de Nussbaum se divide en tres partes: 1. Historia; 2. Objetivos, recursos, problemas; y 3. Emociones públicas. En la primera, la estadounidense presenta el problema de las emociones políticas a través de tres capítulos de contenido histórico (Rousseau, Herder, Mozart, Comte, Mill, Tagore). Ella secunda el argumento que se desprende de los escritos de Tagore y de Mill de que el cultivo público de las emociones, central para mantener unidos a los ciudadanos cuando éstos deban realizar sacrificios de su interés particular en favor del bienestar común, tiene que estar sometido al escrutinio de una cultura política crítica y firmemente comprometida con la protección de las expresiones disidentes.

La segunda parte (capítulos cinco al siete), contiene la tesis normativa de lo que debe entenderse por sociedad decente (*decent*), a la que valga la pena

aspirar y sea digna de ser sostenida, y los recursos de los que disponemos para lograrla y mantenerla desde el punto de vista de las emociones. Nos detendremos un poco en detallar este núcleo central del libro. Nussbaum presenta como marco normativo un modelo de sociedad a la que llama «aspiracional» (y que se correspondería con aquellas que deberían existir en los países que a sí mismos se denominan «democráticos» cuya máxima inquietud tendría que ser conseguir la justicia social) dentro de la línea del liberalismo político; esto es, se trata de una sociedad donde

los principios políticos no deben erigirse sobre ninguna doctrina comprensiva concreta, ni religiosa ni laica, del sentido y el propósito de la vida y, como corolario que se desprende del principio de la igualdad de respeto por todas las personas, todo patrocinio gubernamental de una visión religiosa o ética comprensiva en particular debe estar escrupulosamente restringido (p. 19).

Los principios políticos han de ser tales que pueden ser objeto de un «consenso entrecruzado» entre todos los ciudadanos que respeten a los demás como sus iguales y estén dispuestos a acatar unos términos equitativos de cooperación. Como características de este modelo, la filósofa norteamericana señala una serie de valores centrales, como la consideración de la persona como fin en sí misma, la idea de igual valor entre todos los seres humanos, la prominencia moral de la soberanía nacional, la igualdad de libertades políticas y civiles para todos los ciudadanos, el compromiso radical con la calidad en la educación y en la salud, la libertad religiosa amplia, y el fomento de la crítica y el debate (cap. 5). Una vez que expone el tipo de sociedad que valora como deseable, su labor se centra en presentar una cultura política de las emociones que no se sustente en tradiciones teológicas o metafísicas, sino en la psicología empírica, en los estudios primatológicos de la relación entre los seres humanos y los animales, y en los estudios históricos y sociológicos sobre el prejuicio, además de usar ideas de Donald Winnicott sobre la imaginación y el juego (capítulos 6 y 7).

Nussbaum admite que la tarea de la creación de emociones públicas posee dos aspectos diferenciados, el de la motivación y el institucional, y que ambos deben funcionar en estrecha armonía:

Dicho de otro modo, los gobiernos pueden intentar influir en la psicología de los ciudadanos (por ejemplo, mediante la retórica política, las canciones, los símbolos y el contenido y la pedagogía de la

educación pública), o pueden idear instituciones que representen las percepciones profundas obtenidas a partir de una forma valiosa de emoción (por ejemplo, un sistema fiscal decente puede ser representativo de las percepciones profundas obtenidas a partir de una compasión debidamente equilibrada y apropiadamente imparcial) (p.36).

El rol de las instituciones es muy importante ya que las emociones en sí necesitan estabilizarse —decía Adam Smith que las personas pueden sentirse hondamente conmovidas por un terremoto en China y, al instante, olvidarse de esa impresión porque ha comenzado a dolerles un meñique—, y este es el papel que se le asigna a las leyes e instituciones. Emociones e instituciones deben establecer una comunicación bidireccional. Las emociones pueden servir de motor para crear instituciones justas y para mejorarlas. A su vez, cuando estas últimas encarnan ya las intuiciones y experiencias transmitidas por unas emociones positivas, facilitan la experimentación de esas mismas emociones. El libro de Nussbaum se centra en los aspectos de la motivación a los ciudadanos/as de emociones públicas positivas, examinando los recursos de los que disponemos y los problemas psicológicos que obstaculizan el camino. Así esta segunda parte termina con un análisis minucioso del tema de la compasión, humana y animal, y con el examen de lo que Kant llamó «el mal radical». Este puede ser definido como un conjunto de tendencias presociales de mala conducta que van más allá de las arraigadas en nuestra herencia animal compartida y que son más profundas que la variación cultural. Nussbaum considera que estas fuerzas son radicales porque están enraizadas en la estructura misma del desarrollo personal humano: en nuestro desvalimiento físico y en nuestra sofisticación cognitiva. La mejor forma de hacer frente a las mismas será a través del amor, visto por Nussbaum y muchos psicólogos como una relación que

incluye un reconocimiento placentero del otro como ser valioso, especial y fascinante; un impulso dirigido a entender su punto de vista; diversión y juego recíproco; intercambio y lo que Winnicott denominó «interjuego sutil»; gratitud por un trato afectuoso y culpa por los deseos o los actos agresivos propios; y, en último y principal lugar, confianza y suspensión de las demandas ansiosas de control (p. 214).

La tercera parte de la obra (capítulos 8 al 11) se ocupa de la realidad contemporánea y la historia reciente, con ejemplos, como ya dijimos, de

Estados Unidos y la India. El capítulo octavo trata el tema de la emoción patriótica o el amor al país propio desde el argumento de que, pese a sus abundantes peligros, ninguna cultura pública «decente» (*decent*) puede sobrevivir y florecer sin cultivar esa emoción de una forma adecuada. El patriotismo es comparado por Nussbaum con el dios Jano, el de las dos caras: mira hacia fuera, llamando al yo en ciertas ocasiones a cumplir con obligaciones hacia los demás, a sacrificarse por el bien común; y también mira hacia adentro, invitando a los «buenos» o «auténticos» patriotas a distinguirse de los foráneos o subversivos para luego excluirlos o discriminarlos. Por eso, la autora, sabiendo de la importancia del patriotismo, entendido como amor a la nación propia, para el logro y el sostenimiento del bienestar colectivo, advierte de cuatro peligros que deben ser sorteados: a) valores mal orientados y excluyentes; b) someter la conciencia de una minoría a una carga indebida mediante la imposición de unas actuaciones rituales; c) exceso de énfasis en la solidaridad y la homogeneidad capaz incluso de eclipsar el espíritu crítico; y d) el peligro de la «motivación aguada» (cuando no hay un amor particularizado). Respecto al primero de los obstáculos, señala la importancia de una cultura pública crítica, de inculcar el pensamiento reflexivo y el razonamiento ético en las escuelas. Es preciso asegurarse, defiende la norteamericana, que el relato de la historia y la identidad actual de la nación no sea excluyente; esto es, que no enfatice sólo la contribución de un grupo étnico, racial o religioso, omitiendo o denigrando a los demás. En cuanto al segundo y tercer peligro, la filósofa nos conmina a que interioricemos que la actitud realmente patriótica es la que rechaza la ortodoxia y la presión coercitiva, abanderando las libertades de pensamiento y expresión: la que hace de la criticidad una señal de identidad. La tercera dificultad fue ya percibida por Aristóteles como se advierte en la crítica que hizo a la ciudad ideal de Platón en su *Política*. El Metafísico sostiene que hay dos cosas principalmente que hacen que las personas tengan interés y afecto: la pertenencia —el que piensen que algo es sólo suyo— y la estimación —el que crean que ese algo es el único que tienen de su clase—. Esto es, para que los seres humanos se preocupen y comprometan por algo, hay que hacerles ver que el objeto de su potencial interés es en cierto sentido «suyo» y forma parte de su «nosotros» (p. 266). Nussbaum da una serie de consejos para enseñar el patriotismo en las escuelas, tema que ya ha abordado en varios de sus libros, como *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1998): a) estimular el amor a la patria, ligado a valores buenos que puedan servir de base para más tarde criticar los perjudiciales;

b) introducir el espíritu crítico en las fases tempranas y continuar enseñándolo en todas las etapas; c) usar la imaginación posicional de tal forma que esta incluya la diferencia, por ejemplo mediante pequeñas representaciones teatrales que obliguen a los estudiantes a ponerse en el papel del excluido y puedan experimentar la punzada del estigma en su propia piel; d) mostrar los motivos de guerras pasadas, pero sin demonizar; y e) enseñar el amor por la verdad histórica y por la nación tal como esta es, subrayando la importancia del adiestramiento al alumnado en la evaluación de las pruebas históricas, así como en la construcción, crítica y, luego, defensa de un relato de los hechos históricos.

El siguiente capítulo trata el papel crucial que tuvieron los festivales trágicos y cómicos en la Grecia clásica para la educación de la ciudadanía. Nussbaum muestra que los dilemas trágicos juegan dos papeles en la vida política. En primer lugar, dirigen la atención emocional e imaginativa hacia los derechos fundamentales y hacia el daño que se ocasiona si esos derechos no están presentes. En segundo término, gracias a la experiencia emocionalmente difícil que proporcionan los dilemas trágicos, los ciudadanos aprenden que hay costes o pérdidas que son inconfundiblemente malos. Convencidas de ellos, las personas se esforzarán en pensar cómo construir un mundo donde no se vieran abocados a tales conflictos. La tragedia hace hincapié en nuestra fragilidad física y fomenta una compasión por los otros. La comedia, como la de Aristófanes, cuenta con un rol similar: con las insistentes y alegres alusiones a las funciones fisiológicas pide a los espectadores que se deleiten en su propia naturaleza física, tremendamente vulnerable. Dice la filósofa estadounidense:

El espíritu que animaba, no ya al teatro de Aristófanes, sino a los festivales cómicos en general, era el de la defensa de la paz pues se entendía que sólo en paz podemos disfrutar de la comida, la bebida y el sexo (e incluso del pederrearse o del cagar). [...] Así pues, los festivales cómicos como los trágicos, trataban asuntos dolorosos: los límites del cuerpo, su sometimiento natural a indignidades, su cercanía a la muerte. Pero el espíritu de la comedia [...] convierta esas desmoralizadoras condiciones en fuentes de deleite (p. 329).

Desde la realidad contemporánea, Nussbaum nos alienta a que busquemos nuestros propios métodos para el logro de los objetivos que cumplieran estos festivales teatrales, ya sea recurriendo a la retórica pública, como han

hecho grandes líderes como Martin Luther King o Gandhi, al arte visual bajo patrocinio público —por ejemplo, la selección de fotografías por Roosevelt para motivar a todos los estadounidenses a apoyar el *New Deal*—, diseñando parques y monumentos de un modo determinado (el monumento a Lincoln en Washington, el dedicado a los Veteranos de Vietnam diseñado por Maya Lin, etc.), estableciendo debates literarios abiertos a la ciudadanía (en la Alemania de Weimar se organizaron públicamente grupos de debate literario para los trabajadores como una vía de alimentación del diálogo cívico), eligiendo ciertas festividades como públicas y cuidando su contenido, etc.

Si queremos crear compasión cívica, hemos de conocer qué enemigos la amenazan. Este es el tema central del capítulo diez que se centra en tres de sus adversarios: el miedo, la envidia y la vergüenza. Quizá una de las principales enseñanzas del capítulo sea la necesidad de asegurar unos derechos básicos como medio de evitar males mayores. Rawls, quizá el filósofo político más importante de la segunda mitad del siglo XX, lo entendió perfectamente al proponer su modelo de sociedad en *Theory of Justice* (1971) basado en dos principios de justicia: 1. Cada persona tiene que tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas compatible con un esquema similar de libertades para otros, y 2. Las desigualdades sociales y económicas deben de resolverse de modo que: a) resulten en el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de la diferencia), y b) los cargos y puestos deben estar abiertos a todos bajo condiciones de igualdad de oportunidades (justa igualdad de oportunidades). El pensó, sostiene Nussbaum, que aunque no se erradicará la envidia en el seno de la sociedad, se impediría que los perjuicios fuesen intolerablemente elevados porque las

personas sabrían que sus derechos básicos estarían garantizados con independencia del mérito, lo que eliminaría una amplia dosis de inseguridad. Además, esas mismas personas tendrían un «sentido común de la justicia» y estarían «vinculadas por lazos de amistad cívica», factores que también suprimirían, como mínimo, algunas dolorosas sensaciones de inseguridad. En cuanto a la condición social propiciadora de la envidia, la estructura económica de la sociedad rawlsiana aproximaría las personas entre sí más que en muchas sociedades, lo que haría que las diferencias posicionales fueran menos prominentes. Por otra parte, la visibilidad de las

distinciones también disminuiría en virtud de la inmensa variedad de organizaciones y ocupaciones de las sociedades modernas: no habría una escala única que fuera relevante para medirlas todas. Por último, no existiría una competencia organizada en torno a una única dimensión, sino que tendría lugar en múltiples dimensiones, lo que ofrecería numerosas alternativas constructivas a la envidia, al menos tantas como en otras sociedades modernas (p. 415).

A modo de antídoto para la envidia, añadirá Nussbaum, necesitamos una conciencia de suerte común y una amistad que atraiga a todos hacia un mismo grupo, con una tarea común en la que comprometerse.

El cierre de esta tercera y última parte es un capítulo resumen con el título «De qué modo es el amor importante para la justicia», en el que sintetiza las ideas fundamentales que se han desarrollado a lo largo de toda la obra. Deja claro que mantener la relevancia del amor para la justicia no supone sostener que éste sea una base en la que cimentar acriticamente los principios políticos, que pueda conseguir algo bueno por sí solo, sin argumentos ni normas generales, y ni siquiera pretende dar a entender que todos los ciudadanos deben sentirse movidos por el amor político. El significado que Nussbaum da a estas palabras es

que la cultura pública no sea tibia y desapasionada, pues, de serlo, corremos el peligro de que no sobrevivan los buenos principios y las buenas instituciones: esa cultura pública debe contar con suficientes episodios de amor inclusivo, con suficiente poesía y música, con suficiente acceso a un espíritu afectivo y lúdico, como para que las actitudes de las personas para con las demás y para con la nación que todas ellas habitan no sean una mera rutina inerte (p. 386).

Libro muy recomendable y con profundas consecuencias prácticas para cualquier educador concienciado del fuerte compromiso sociopolítico de su tarea, construido a base de utilizar fuentes de muy diversos campos (filosofía, psicología, antropología, sociología, estética, música, ciencias políticas, etc.) que aportan a la obra una enorme riqueza y claridad conceptual.

Virginia Guichot Reina
Universidad de Sevilla
guichot@us.es

LAICIDADE, RELIGIÕES E EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SUL NO SÉCULO XX

por JOAQUIM PINTASSILGO (coord.). Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, 396 páginas. ISBN 978-989-98314-2-1, www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/430730.PDF

Em 2013, publicou o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o livro eletrónico *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX*, coordenado por Joaquim Pintassilgo. A obra reúne os artigos que resultaram das pesquisas apresentadas, naquele Instituto, em Lisboa, entre 3 e 5 de Maio de 2012, no colóquio que mereceu a mesma designação. Esse evento foi uma realização da rede *Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi* (SPICAE), criada em 1997, na Universidade de Valladolid, por investigadores de Espanha, França, Itália e Portugal.

A publicação é formada pela Introdução e por um total de 16 textos, que possuem diferentes autorias e se distribuem ao longo das seis secções seguintes: 1) A laicização da escola na Europa do Sul, um olhar sobre o século XX; 2) As Igrejas, o Estado e a educação: tendências, debates e conflitos; 3) Projectos de laicização e educação cívica escolar: tradição histórica e situação atual; 4) Confissões e educação religiosa na escola pública: tradição histórica e situação atual; 5) O ensino laico: instituições, culturas, identidades; 6) O ensino privado religioso: instituições, culturas e identidades.

Os trabalhos são editados nas línguas originais: português, francês, espanhol e italiano. Na primeira secção, o fenómeno da laicização da escola e da sociedade é observado para os casos de Portugal (Joaquim Pintassilgo e Patrícia Hansen, pp. 13-34), França (Sandro Baffi, pp. 37-52) e Itália (Giovanni Genovesi, pp. 55-70). Na secção seguinte, é contemplado o estudo das propostas educativas de uma igreja pertencente ao universo do chamado protestantismo histórico português, a Igreja Lusitana Católica

Apostólica Evangélica (ILCAE) (José Moreno Afonso, pp. 73-109). Também as relações entre a Igreja Católica e o Estado, consideradas a partir da temática da educação, são trabalhadas para as realidades de Espanha (Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino, pp. 113-128) e de Itália (Piergiovanni Genovesi, pp. 131-152). A relação entre laicização e educação cívica é explorada, na terceira secção, para os casos portugueses (Maria João Mogarro, pp. 155-177), espanhol (Juan Manuel Fernández Soria, pp. 181-204) e italiano (Luciana Bellatalla, pp. 207-219). Em seguida, historiza-se o lugar que coube ao ensino da religião católica na escola pública, em Portugal (Paulo Fontes, pp. 223-251), Espanha (Antonio Viñao, pp. 255-274) e Itália (Elena Marescotti, pp. 277-295). Na quinta secção, o destaque vai para o ensino privado não confessional, acompanhando-se a emergência de alguns projetos em Portugal (Margarida Louro Felgueiras, pp. 299-318), Espanha (Pablo Celada Perandones, pp. 321-340) e no espaço europeu (Alessandra Avanzini, pp. 343-363). Por fim, na última secção um estudo procura captar a realidade do ensino privado confessional em Espanha (Paulí Dávila e Luis M. Naya, pp. 367-392).

As diversas investigações que compõem a obra seguem uma abordagem histórica, averiguando as já citadas dimensões do passado da vida escolar em contextos nacionais diversos. A maioria dos textos apresenta, no entanto, reflexões sobre a atualidade. O horizonte que espelha esse tempo recente é variável de autor para autor, sendo que para alguns tal período começa em meados da década de 1980, enquanto outros invocam os primeiros dez anos do século XXI. Nessas reflexões, há investigadores que elaboram uma nova problematização dos interesses do Estado e/ou da Igreja Católica nos domínios da educação e do ensino ou traçam um diagnóstico do tema tratado, na esteira das últimas reorganizações curriculares (Mogarro, pp. 170-174; Bellatalla, pp. 215-217; Marescotti, pp. 289-293), de estratégias de ensino das instituições religiosas (Dávila e Naya, pp. 370-371); de recentes disposições legais-constitucionais (Pintassilgo e Hansen, pp. 11-12) ou de posições político-ideológicas (Genovesi, pp. 64-70; Genovesi, pp. 147-150; Fontes, pp. 242-246), ou de ambas (Baffi, pp. 46-51; Beas Miranda e Sevilla Merino, pp. 118-125; Fernández Soria, pp. 196-201; Viñao, pp. 268-271; Celada Perandones, p. 336). Apenas em três textos, os investigadores escolheram isolar um período cronológico e aí inscrever o seu estudo. São os casos de José António Afonso, que traça a história do projeto educativo da ILCAE, entre 1880 e 1926 (pp. 73-105); de Margarida Louro Felgueiras,

que analisa a situação do ensino privado não confessional em Portugal, desde final do século XIX até à primeira metade do século XX (pp. 299-317); e de Alessandra Avanzini, que aborda o projeto da escola europeia, surgido em meados da década de 1950 na Europa comunitária, mas apenas desenvolvido com maior consistência depois de 2005 (pp. 343-362).

O livro cobre realidades europeias distintas, destacadas como contextos da Europa do Sul. Registe-se, *en passant*, que teria sido possível escolher outra designação para essa tessitura: a de Europa Latina, já que há uma investigação que remete para o contexto francês. Quanto ao programa de investigação, comum aos diversos estudos reunidos na obra, ele caracteriza-se por seguir um principal instrumento de análise, importado da sociologia da religião: o paradigma da secularização. Com efeito, é através do macro conceito de «secularização» que os autores que contribuíram para esta obra tecem a sua narrativa, privilegiando o questionamento das suas manifestações históricas e espaciais. A Introdução testemunha inequivocamente a escolha desse eixo de análise (pp. 7-9), muito embora não apresente uma definição dos principais conceitos com que operam, no decurso da obra, os diversos autores, e que são quatro: secularização, laicização, laicidade e neutralidade. Apenas um investigador, Sandro Baffi, revela preocupação em discutir as categorias interpretativas com que trabalha (pp. 38-39). Teria sido importante realizar, algures na obra (criando, por exemplo, um artigo dedicado a questões metodológicas), um esforço dessa natureza, não só porque os conceitos em causa não são isentos de controvérsia (recorde-se que o debate tem ocorrido mesmo entre os defensores das teorias sobre a secularização), como têm sofrido revisitações e reatualizações. Embora se fique sem saber que perspetivas específicas norteiam os posicionamentos teóricos de que partem os investigadores, designadamente assinalando que aspetos partilham das teses clássicas da secularização e que críticas lhes fazem, é possível distinguir nos vários textos posições diferenciadas. Por exemplo, ao considerarem os ideais educativos, os modelos escolares ou as identidades e estratégias de agentes de ensino, estatais ou religiosos, há autores que o fazem à luz do quadro genérico da perda de influência social da Igreja Católica, face à emergência da modernidade, e da afirmação de um Estado dito neutro em matéria religiosa, introdutor de um processo de diferenciação estrutural e funcional das instituições (estatal e eclesial) (Afonso, pp. 81-104; Genovesi, pp. 132-143). Noutras investigações prevalece a visão de que a religião perdeu um papel público substancial

nas sociedades ditas modernas, fruto da emergência de novos contratos sociais. Tal constatação, a de que a religião não recuperou importância na construção da vida pública (aqui observada a partir do campo da educação e do ensino), depois das experiências históricas de separação do Estado das Igrejas, conhece apenas uma exceção: aquela que associa as experiências autoritárias a uma função ativa dos Estados na recuperação da importância da religião, com uma promoção da recatolicização das consciências e da educação (Mogarro, pp. 167-169; Viñao, p. 259; Louro Felgueiras, pp. 313-315; Celada Perandones, pp. 332-334). Noutros trabalhos ainda, os autores não dão tanta importância à tese funcionalista de que as instâncias religiosas funcionaram como aparelhos ideológicos dos Estados autoritários, e revelam antes mais sensibilidade a considerar as autonomias do político e do religioso, bem como uma variedade de atitudes ambivalentes dos agentes políticos e religiosos na luta pela gestão simbólica do bem comum e pelo controlo social (Baffi, pp. 45-47; Beas Miranda e Sevilla Merino, pp. 121-125). Por fim, há ainda as análises que salientam que a reestruturação pelo Estado do ambiente social, em contextos de democracia, tanto pode conduzir a uma privatização do religioso (Genovesi, pp. 67-68), como pode promover a recuperação da laicidade como ideal positivo e ordenador do modelo de cidadania democrático (Pintassilgo e Hansen, p. 32), onde é possível a afirmação de uma «cultura religiosa» na *polis* e o diálogo e mútuo reconhecimento entre correntes religiosas e não religiosas (Fontes, pp. 245-246).

Sobre aspetos metodológicos cumpre fazer ainda a observação de que o artigo escrito por Pintassilgo e Hansen faz a revisão da literatura do tema geral da obra para o caso português. Para os casos de Espanha e Itália não há contributos nesse sentido, ficando o leitor, que pretenda saber mais do estado da arte produzida nesses países, muito dependente da seleção de bibliografia que os vários trabalhos apresentam no final. Também são poucos os autores que discutem as fontes que utilizaram para construir as investigações que disponibilizam. Apenas Moreno Afonso (pp. 73-74) e Louro Felgueiras (299-300) o fazem com algum detalhe, sobretudo a última. Contudo, esse exercício afigura-se bastante importante até para se perceber porque são alguns temas de difícil tratamento. Na realidade, a escassez de documentação de arquivo, a não preservação de acervos ou deficientes políticas de preservação de acervos documentais por parte de instituições privadas e públicas, e ainda a complexidade da legislação que

regula a acessibilidade aos fundos documentais públicos (especialmente, a questão dos prazos legais que determinam a abertura à consulta dos espólios da Administração do Estado), colocam diversos impedimentos aos investigadores, não só por limitarem a possibilidade de se estudar determinados objetos e temáticas, como até por condicionarem a orientação das pesquisas e a demonstração de resultados. Não por acaso, como vários dos estudos aqui publicados atestam, torna-se mais fácil seguir o plano macro das relações entre o Estado e a Igreja Católica, aprofundando o conteúdo simbólico de algumas normas ou o que foi legislado em matéria de ensino e de educação (e, portanto, trabalhar com o resultado final), do que comprovar que tudo o que foi firmado passou por negociações entre os agentes de ambas as instituições, que procuraram acima de tudo salvaguardar os seus interesses (e que estes foram variáveis ao longo do tempo, em função do que em cada momento se entendeu por interesse nacional ou por interesses religiosos). Do mesmo modo, este livro demonstra que alguns objetos de estudo, como a situação do ensino privado não confessional ou do ensino particular religioso, se encontram menos estudados, não porque não sejam realidades importantes ou fecundas, mas porque escasseiam fontes que suportem investigações que forneçam amplas panorâmicas, sobretudo para grandes períodos cronológicos. Nesta linha, pode até indagar-se porque não foi contemplada qualquer investigação sobre a educação não formal, onde valeria a pena descortinar lógicas de reafirmação religiosa e reações de integração ou de recusa ao enquadramento jurídico-político do religioso, e campo para o qual a literatura poderia ajudar a compensar a falta de fontes primárias para tratamento do tema. Finalmente, alguns artigos que utilizam indicadores quantitativos (Beas Miranda e Sevilla Merino, p. 121; Dávila e Naya, pp. 369 e 375), fornecidos por instâncias governamentais ou religiosas, e que aparentemente ilustram a perda de influência da «religião» ao longo do século XX, acabam por comprovar que esses dados formais não explicam por si só as realidades históricas, nem traduzem a sua complexidade, sendo importante que os investigadores tenham capacidade de considerar formas disseminadas do religioso e da sua recomposição em contextos que são sempre de mudança.

Uma leitura global da obra permite afirmar que as investigações apresentadas revelam a preocupação de equilibrar a disponibilização de informação com uma análise da mesma. O livro comporta ainda importantes elementos que podem servir para estimular futuras investigações de análise

comparativa sobre a temática geral, dado que os diversos artigos mostram diversas semelhanças e diferenças entre os contextos nacionais aqui observados, tanto mais que se trata de países possuidores de sociedades histórica e sociologicamente marcadas pela mesma identidade confessional maioritária, no caso a identidade católica. Algumas importantes verificações podem-se retirar dos trabalhos aqui disponibilizados. A primeira é que o fenómeno da secularização teve características regionais (até no interior dos próprios países). Uma segunda observação prende-se com o facto de esse mesmo fenómeno, ao generalizar um contexto de relativização simbólica do elemento religioso (se se quiser especificar, pode-se falar de uma relativização do universo do próprio catolicismo), não ter inviabilizado formas de reafirmação religiosa. Outra verificação pode servir para chamar a atenção para a circunstância dessas formas de reafirmação religiosa se interligarem estreitamente com o que foram as dinâmicas políticas assumidas na diversidade de processos históricos e com o que foram formas de regulação institucional do religioso pelos poderes políticos. Uma quarta observação remete para a questão de os poderes políticos, ao produzirem legislação que se destinou a enquadrar e gerir politicamente o fenómeno religioso, terem privilegiado a sua dimensão comunitária e transportado concepções valorativas (em sentido positivo e negativo) do património religioso. Por último, uma quinta ideia: as concepções do património religioso, veiculadas pelos legisladores, ativaram nas diferentes sociedades, e em particular nos seus grupos religiosos, uma «memória» religiosa, ou, no caso de setores de sensibilidade laicista ou simplesmente laica, uma «memória» sobre o religioso que determinou as suas receções e reações ao enquadramento jurídico-político do religioso. Contudo, também as transformações verificadas no interior do catolicismo universal (sendo que uma das mais significativas foi, como apontam vários textos deste livro, a convocação e realização do Concílio Vaticano II), contribuíram para uma reelaboração das identidades religiosas, pelos próprios agentes religiosos e outros que gravitaram na esfera de influência da instituição eclesial, que facilitou a remodelação dos aparelhos religiosos e até a sua adequação a mudanças sociais e políticas. Compreende-se, através dessa dinâmica, que, por exemplo, após a queda dos regimes autoritários, os Estados democráticos não tenham remetido a religião católica para a esfera do privado, permitindo-lhe a permanência no espaço público, chegando até a novos acordos de cooperação com a Igreja Católica. De acordo com esta última apreciação, merecem ser valorizadas algumas leituras que assinalam

que historicamente não está encerrada a disputa entre o Estado e a Igreja Católica quanto ao direito a educar e sobre a liberdade de ensino (Beas Miranda e Sevilla Merino, p. 125; Genovesi, p. 150; Fernández Soria, pp. 198-199; Viñao, pp. 263-271). Do mesmo passo, merece ponderação o facto de as investigações sobre educação cívica assinalarem que, pelo menos nos últimos dez anos, os novos valores que presidem a esses projetos não são alheios a referências históricas de uma cultura europeia cristã (Mogarro, p. 173; Bellatalla, p. 214).

Para finalizar, mencione-se que o principal mérito deste livro é fornecer um importante exercício de «cartografia» da problemática «Estado – religião – educação», em Portugal, Espanha e Itália, para o conjunto do século XX, sendo justo destacar que carrega ainda informação relevante tanto para o século antecedente, o XIX, como para a primeira década do século XXI. Aí se evidenciam também, com clareza, ciclos políticos e momentos de transição política, que ajudam a apreender alguns ideais ordenadores da sociedade (como é o próprio princípio da laicidade) e a avaliar do consenso social que produziram. Para quem se interessa ou trabalha sobre os temas que aqui são observados, esta é uma obra de leitura acessível e rica, tanto pelo que acrescenta de conhecimento, como pelo que deixa em aberto, estimulando novos tratamentos das matérias aqui exploradas, seja em continuidade ou não com o modelo teórico-interpretativo aqui sustentado para a investigação.

Paula Borges Santos
Instituto de História Contemporânea
Universidade Nova de Lisboa
paulaborgesantos@gmail.com

ADIÓS A LAS ALMAS,

por FRANCISCO PÉREZ GUTIÉRREZ. Santander. Ediciones Bahía, 2012, 357 páginas. ISBN: 978-84-939191-5-3.

«La Iglesia ha callado cuando tendría que haber hablado, y en cambio ha hablado cuando lo que correspondía era callarse» (p. 355). Con estas ácidas, doloridas y certeras palabras llega Francisco Pérez Gutiérrez (Santander, 1929) a las postrimerías de su relato autobiográfico. Y decimos doloridas porque las memorias de este clérigo secularizado pero siempre fiel a sus creencias religiosas, albergan un punto de nostalgia por una Iglesia que pudo ser (la que prometía el Concilio Vaticano II) y no fue (la que hoy pastorea Rouco Varela). En este libro se cultiva ese género que, desde el abate Marchena o Blanco White, ha abastecido una corriente literaria de crítica a la Iglesia católica española (la «iglesia», por antonomasia), protagonizada por aquellos de sus fieles de distintas épocas (erasmistas, ilustrados, krausistas, neomarxistas, etc.) que trataron de dar, sin éxito, una dimensión terrenal y emancipadora al mensaje evangélico. Pero, como desencantadamente afirma el autor, a modo de tesis y síntesis de su trayectoria, «dentro de la Iglesia no hay salvación». Estamos, pues, ante el libro de un heterodoxo, especie pensante que historiara en su tiempo su siempre admirado paisano Marcelino Menéndez y Pelayo.

Por encima del carácter polémico de esta obra, de su notable valía literaria o de su a veces reiterativa y engorrosa arquitectura discursiva, su interés histórico reside en poner al descubierto algunas de las claves de la formación ideológica del clero español de posguerra y la experiencia sacerdotal de un tipo humano, que aquí metafóricamente dimos en llamar «curas Pacos» (los «curas rojos» de los sesenta) dentro de un microcosmos social, la ciudad de Santander, durante los años en los que la dictadura franquista se tuvo que enfrentar a la rebelión de los niños de la guerra, los hijos de los vencedores. Esta generación, por emplear arma analítica siempre cara a su admirado Ortega y Gasset, irrumpe en la vida pública abruptamente mer-

ced a la cuestión universitaria de 1956. Dentro de este contexto histórico de mudanzas sociales y de ideas, se inscribe el devenir de este muchacho que apenas con once años ingresa en el Seminario de Comillas y permanece bajo la autoridad de la jurisdicción eclesiástica hasta los cuarenta. Transformaciones contextuales que, no obstante, el autor ignora o elude, atribuyendo su itinerario personal exclusiva o principalmente, a fuer de su evidente idealismo, a un proceso subjetivo e interior de modelado consecuencia a su vez de las múltiples y copiosas lecturas realizadas en el curso de su educación sentimental.

Es sabido que visitando cualquier biblioteca es posible reconstruir buena parte de las dimensiones y facetas de la personalidad de su propietario. Más aun si, como es el caso, se concibe la tarea sacerdotal como una función intelectual. Pues bien, las memorias de Francisco Pérez Gutiérrez dibujan un viaje guiado por la historia de sus lecturas; resulta el tal periplo a veces prolijo, a veces curioso y siempre ilustrativo acerca del heteróclito manantial bibliográfico nutricio del clero progresista de aquellos años. Pero la meditación memorial del autor se deja arrastrar por esa inclinación, al parecer casi inevitable en el género autobiográfico, de que el sí mismo comparece como el cumplimiento de un destino unitario del sujeto, como el fruto maduro de una conciencia interior alimentada por afanes, búsquedas y lecturas, siendo así que toda autobiografía se convierte en una especie de profecía *ex post facto* de una entidad inventada en el curso de la rememoración narrativa. Por tanto, en el ejemplo que nos concierne, la vida se presenta en sus diferentes momentos (alumno del seminario, sacerdote y cabeza de familia) como un camino o búsqueda de la autenticidad. Así explica su paso de la condición de clérigo a la de laico casado: «Por todo lo anterior, la otra circunstancia “constituyente”, que acabó de convertirme en el que yo quería ser, decidido a ser seguir siendo más yo mismo, fue el abandono de una forma de vida por otra» (p. 356).

Claro que la deriva hiperidealista es consustancial al magma intelectual en el que se inscribe su experiencia y al apego ideológico del autor a sus orígenes. Todo lo cual evita plantear abierta y directamente en este libro una cuestión más de fondo e históricamente muy relevante: ¿por qué fracasó el recambio de elites intelectuales (de las que los «curas Pacos» eran parte sustantiva) dentro de la Iglesia católica española? Francisco Pérez presenta el asunto como una mera traición, orquestada por los manejos de la curia vaticana, contra las conclusiones del Concilio Vaticano II. Pero el asunto

comporta una mayor envergadura y envidia, pues las relaciones de poder en el interior de la Iglesia, tema arcano donde los haya, merecerían una sociología del campo religioso católico en España, que, hoy por hoy, ni está ni se la espera. Historia y sociología tienen, pues, aquí un territorio ignoto por descubrir y explicar. La pérdida de la apuesta de los «curas Pacos» y otros pretendientes a cambiar el catolicismo hispano desde dentro, debe seguramente guardar alguna relación con el hundimiento, tras la transición a la democracia en España, del pensamiento crítico y el papel de los intelectuales a él adscrito.

A la espera de que alguien emprenda esta sociología histórica de la elite de clero de esta época, la obra que comentamos contiene muy abundantes aspectos de valor histórico y testimonial. En efecto, aparece dividida en tres partes sustanciales: años de formación en Comillas (1940-1954), tiempo de ejercicio sacerdotal en Santander (1954-1969) y «nueva vida» secularizada en Madrid. Las dos primeras sin lugar a dudas contienen la información histórica más pertinente, siendo la tercera de valor más irrelevante a efectos sociohistóricos, aunque, desde luego, no despreciables a la hora de juzgar el perfil psicológico e ideológico de su autor a propósito de la concepción de la sexualidad, el amor, el matrimonio, la familia y otros aspectos domésticos de este tenor. Por ello nos ceñiremos a apuntar, si quiera levemente, algunas notas de valor, en tanto que testimonio y fuente histórica, de esas dos porciones del texto.

En la primera, la formación durante catorce años como sacerdote en el célebre seminario del pueblo de Comillas (Cantabria), la villa del marqués del mismo nombre, se nos ofrece un documento vivo y cuajado de matices sobre el sistema formativo jesuítico que, basado en la valetudinaria *Ratio studiorum*, todavía servía para forjar las almas de los servidores de Dios, conforme, como ya destacara E. Durkheim, a una mezcla de piedad religiosa y clasicismo latino *more* eclesiástico. Aunque no incólume, la pervivencia de este plan educativo, que se remonta a la segunda mitad del siglo XVI, se muestra con algún detalle en las páginas del libro, y en ocasiones se desliza alguna aseveración negativa sobre su verificación práctica, pero predomina un indudable sello absolutorio, al menos hasta llegar a los cursos superiores de Filosofía y Teología, que son profundamente denostados por su escolasticismo. En efecto, en la fase latina y retórica del equivalente a lo que hoy comprende la educación secundaria, la percepción del antiguo seminarista es muy favorable, entre otras razones porque el autor descubrió no sólo la

llamada de Dios, sino también, gracias a uno de sus profesores de origen alemán, la vocación literaria que le acompañaría el resto de sus días. Resulta, sin duda, llamativo enterarnos de cómo en plenos años cuarenta se le- yera allí, en pleno corazón de la dogmática fortaleza de la fe (que puede ser «leída» en la contemplación de la impresionante mole arquitectónica del seminario de Comillas), a García Lorca, Cernuda y otros escritores a la sazón más que malditos. Esa iniciación literaria del autor y esa suave proclividad hacia la nostalgia de la infancia perdida le suele llevar a detenerse más en la evocación del espléndido paisaje que circunda el entorno colegial (entre las crestas de los acantilados cantábricos y los enhiestos surtidores pétreos de los Picos de Europa) que a la denuncia de las interioridades de un férreo orden de encierro propio de lo que Erving Goffman calificó de «instituciones totales». En tales totalidades escolares siempre se cultivó la utopía de una realidad escolar perfecta, capaz de forjar, con regla y compás, los cuerpos y las almas de sus habitantes. Cacotopía siempre desmentida por la realidad: para muestra véase lo que ocurrió con el antiguo seminarista forjado en el seno de los artilugios pedagógicos de los jesuitas. Por cierto, una historia oral de la experiencia vivida en esos espacios androcéntricos de formación de los seminarios españoles durante el franquismo queda pendiente como un tema de indubitable interés historiográfico.

A falta de tal investigación, la obra de Francisco Pérez ofrece abundantes hilos de dónde tirar y extraer información valiosa. El más exhaustivo, que a veces por su redundancia hace zozobrar el pulso del relato, se refiere a la confidencia sincera de los escritores que cincelaron su gusto literario y su adicción al ensayo. Valga, entre todos, la omnipresencia de Ortega y Gasset y de toda una retahíla de pensadores que marcaron el surtido de la célebre colección Austral de Espasa Calpe y la no menos acogedora Losada. Los Maraño, Laín, Zubiri, Marías, Aranguren y otros muchos desfilan en tropel mostrando cómo, según el autor, y haciendo gala de una indulgencia muy cristiana, la España de entonces tampoco podía considerarse un erial intelectual. Lo cierto es que, como describió Francisco Vázquez en *La Filosofía española. Herederos y pretendientes, una lectura sociológica* (Madrid, Adaba, 2009), el campo filosófico español en la posguerra civil se dividió en una rama oficial-tomista y otra alternativa, dentro de la que el nódulo encabezado por Aranguren y otros, herederos de un talante progresista (y cristiano en su caso) se hará con la hegemonía entre los años sesenta y ochenta. El testimonio de nuestro autor, pues, representa un ejemplo claro y constituye

una fuente notable para conocer cómo en el interior del campo religioso también se dio esa pugna filosófica más amplia que terminó afectando al conjunto social y terminó, tras no pocas escaramuzas, por deslegitimar, erosionar y finalmente expulsar de la universidad y otros espacios culturales al pensamiento nacionalcatólico más recalcitrante.

Así pues, al valor del testimonio de Francisco Pérez como caso expresivo del trayecto intelectual de los «curas Pacos», hay que añadir la pertinencia de su relato, cuando aborda el capítulo de su ejercicio sacerdotal (1954-1969), para la comprensión del microcosmos de una ciudad en pleno tránsito del franquismo autárquico, ultraclerical y con resabios imperiales al tecnocrático *Dei*. Era entonces Santander, en más de un aspecto, una *Vetusta* que se despertaba, con múltiples inquietudes, de la pesadilla ocasionada por las graves fracturas y heridas dejadas por la guerra civil en la conciencia colectiva. No era ya la ciudad que acogiera libérrimamente la tertuliana convivencia entre Menéndez Pelayo, Pereda y Pérez Galdós. Eran tiempos de bandos irreconciliables y rencores profundos, alimentados por una oligarquía local ultrarreaccionaria y por un clero ultramontano. No obstante, sobre este suelo nada favorable se fue levantando, como demuestra Francisco Pérez, un tejido de nuevas relaciones e iniciativas culturales en las que pudo germinar la acción de los «curas rojos», oxímoron impensable e impronunciado poco antes. Así el autor nos da cuenta de la aventura literaria de *Proel*, de la presencia de Pepe Hierro, de la Galería Sur y Manuel Arce, de las librerías que vendían de tapadillo libros importados, del Ateneo, de la Universidad Menéndez Pelayo, de los Jesús Aguirre, Ignacio Fernández de Castro, Eduardo Obregón,¹ entre otros muchos (no tantos) que fraguaron una vida cultural de una viveza inédita para aquellos tiempos. Junto al testimonio de ese *aggiornamento* cultural nos proporciona muy útiles informaciones sobre los mecanismos de funcionamiento del poder eclesiástico en la provincia, sobre el estado del clero y, desde el observatorio de su parroquia de Santa Lucía, trasera del Paseo Pereda, espacio central de la burguesía santanderina, de la cavernícola mentalidad social que afloraba, merced al

¹ Sorprende que en el relato no comparezca otro insigne cántabro de su generación. Me refiero a Jesús Ibáñez (San Pedro de Romeral, 1928), cuya renovadora e incomparable obra sociológica alcanzó muy notables cumbres de celebridad en los círculos de pensamiento crítico. En su «Autopercepción intelectual de un proceso histórico» (*Anthropos*, 113, 1990, 9-25) este pasiego afincado en Madrid narra la creación del Frente de Liberación Popular (el famoso «felipe») y señala al sociólogo Ignacio Fernández de Castro, nacido en Comillas, y al catedrático de Griego de Instituto, Eduardo Obregón, como sus contactos en Santander.

sacramento de la penitencia, especialmente en lo que afecta a la miserable vida sexual de aquel tiempo de silencio y tabúes.

Por cierto, las elucubraciones del antiguo sacerdote sobre el sexo (por ejemplo, la alusión repetitiva a los «estados intersexuales» de Gregorio Marañón para explicar conductas no del todo heterosexuales), sobre el amor y sobre la vida quizás no sean aportaciones que hayan de merecer y gozar de vida eterna. Precisamente, la tercera parte de la obra, la de menos valor histórico del testimonio es donde, *pro domo sua*, se abusa de este tipo de asuntos. Por otra parte, quizás la mirada de «género» habría complementado y mejorado una visión incompleta donde el tema de la mujer aparece tratado dentro de los cauces del «eterno femenino».

En cualquier caso, estamos ante una memorias honestas, coherentes con el cuadro mental de su autor, que no merecen el desdeñoso olvido, porque su contenido, además de ofrecer un relato ameno y apasionado, permite repensar, imaginar y estimular la investigación histórica acerca de la educación de elites clericales, el recambio de hegemonía cultural en los años sesenta, en pleno franquismo, y el significado y trascendencia de los «curas rojos» en la historia y sociología del campo religioso en España.

Raimundo Cuesta
Fedecaria. Salamanca
raicuesta2@gmail.com

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

por JORDI GRACIA. Madrid, Taurus, 2014, 687 páginas y 22 imágenes.
ISBN: 978-84-306-0950-5

EL SECRETO DEL SUJETO. *DE ORTEGA MEDITATIO*

«Alimentada por la nostalgia del saber total, bulímica de información, la pasión biográfica jamás será saciada» (Jean-Claude Passeron, *El razonamiento sociológico*)

«No vayas fuera; vuelve a ti mismo; en el interior del hombre habita la verdad» (San Agustín, *De vera religione*)

«[...] la biografía de alguien es la descripción de sus actuaciones [...], aun así, de un mismo sujeto hay tantas biografías como biógrafos» (Castilla del Pino, *Teoría de los sentimientos*)

LAS PARADOJAS DEL GÉNERO BIOGRÁFICO

Aunque de extraordinario valor, la obra de Jordi Gracia no sirve para enmendar la plana a la fundada opinión de Carlos Castilla del Pino, quien, con mucha razón, sostiene que el género biográfico consiste en una selección de actuaciones que suelen ser autoconfirmatorias y prejuiciosas. Sea como fuere, a menudo ocurre que «el yo **verdadero** se le va de las manos al que escribe»,¹ y ello porque, frente a la opinión comúnmente aceptada, lo que Bourdieu tildaba de «ilusión biográfica»,² no existe tal yo verdadero y cuando se cuenta la vida propia o ajena solemos recurrir a un común artificio narrativo: la suposición de un sujeto unitario que despliega hacia fuera

¹ Christa Bürger y Peter Bürger, *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot* (Madrid: Akal, 2001), 153.

² Pierre Bourdieu, «La ilusión biográfica», en *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (anexo 1), (Barcelona: Anagrama, 1997), 74-83.

su esencia e interioridad, haciendo verdad la sentencia agustiniana de que *in interiore homine habitat veritas*. Ciertamente, la inteligencia y habilidad del profesor Gracia procura eludir los excesos de tan vulgar e indemostrable creencia y, por ello mismo nos presenta a lo largo del libro un proteico Ortega muñidor a la vez de muchos Ortegases; e incluso en las postrimerías de su libro, en el epílogo titulado *El verdadero secreto*, comparece un Ortega oculto y subterráneo, de resonancias interiores apenas perceptibles, que lucha contra sus otros yoes. El propio autor, en confesión que le honra, afirma que «falta todavía algo a este libro que yo no he sabido encontrar. No he dado con la ruta que lleva a la intimidad de este hombre, el lugar de lo frágil e incierto» (p. 643). Probablemente ese lugar más que un «secreto verdadero» o un tesoro incognoscible sea un no lugar, un cruce inextricable de acciones y omisiones que flotan al albur de un itinerario vital sin dirección fija ni destino preconcebido.

La lectura de un libro como el que comentamos aquí inmediatamente nos remite a las reglas, implícitas y explícitas, imperantes en el género biográfico. Como brillantemente señaló François Dosse, la «apuesta biográfica»³ implica y conlleva opciones epistemológicas e historiográficas de muy distinto rango y calado. En cierto modo, las maneras de materializar la descripción de una vida comportan formas diversas de hacer historia. Así, en un principio, desde la Antigüedad al siglo XVII, impera el modelo de «vidas» al estilo de Plutarco o Suetonio, sus máximos exponentes, donde los *exempla* son la sustancia de una narrativa empeñada en esclarecer las materializaciones de valores morales preestablecidos como esencias que se despliegan en el devenir de un sujeto. De esta forma, las virtudes, a menudo heroicas, del biografiado son el espejo donde ha de mirarse y aprender el lector. Ya se puede suponer que este molde, reconducido por la Iglesia en la Edad Media, pervive y se trasmuta en las hagiografías de santos y la divulgación de leyendas edificantes. Tampoco cuesta mucho imaginar cómo este

³ François Dosse, *La apuesta biográfica. Escribir una vida* (Valencia: PUV, 2007). Este magnífico libro del historiador francés, contiene una exhaustiva explicación de las distintas modalidades del género a través de la historia. Al respecto, destaca tres épocas y modos de escribir biografías, a saber, la edad heroica, la edad modal y la edad hermenéutica, que, siendo sucesivas en su aparición, no obstante, permanecen como procedimientos coexistentemente imbricados en nuestro tiempo. Desde la perspectiva sociológica, ya Pierre Bourdieu en 1986 habló, como se dijo, de *l'illusion biographique* y siguió haciéndolo después con rotundidad crítica tal que uno de sus últimos textos, publicado póstumamente como *Autoanálisis de un sociólogo* (Barcelona: Anagrama, 2006) contiene una invitación a que sus futuros biógrafos desistan de tal empresa por impropio.

género de vidas ejemplares se seculariza con el advenimiento de una subjetividad individualista típica de la modernidad, exacerbada merced al culto al héroe propio del romanticismo y de la invención de vidas legendarias como manto de legitimidad de la fundación de los nuevos estados nacionales. Desde luego, en pleno siglo XX, los giros historiográficos, primero hacia lo social y luego hacia el sujeto, devaluaron la biografía tradicional relegándola a un lugar secundario y abrieron horizontes inexplorados de abordar la cuestión. La historia social pondrá el acento en el carácter representativo de una vida (es lo que Dosse designa como «biografía modal»), mientras que el posterior giro postsocial de los años ochenta tratará de explorar en la compleja hermenéutica del sujeto a través de las formas lingüísticas. En realidad, entonces y ahora, se plantea la espinosa cuestión de la génesis de la subjetividad: ¿subproducto de estructuras sociales o eco de formaciones discursivas? El tema de la subjetividad es, por tanto, asunto de palpitante actualidad e insoslayable parada reflexiva cuando hoy se habla o practica el género biográfico.⁴

A pesar de ello, es moneda corriente que el autor de una biografía asuma el método que inspira y guía su labor como un sobrentendido que no precisa clarificación previa alguna, como si existiera una especie de sentido común espontáneo a propósito de lo que es narrar una vida, no en vano todos sabemos lo que es vivir y, en cambio, no todos tenemos noticia de en qué demonios consiste la teoría de la relatividad. Como muestra, valga un botón. En esta misma colección de la editorial Taurus en la que ahora aparece la biografía de Ortega y Gasset, Jon Juaristi escribía a propósito de la de Unamuno: «consiste en recurrir a la propia experiencia biográfica para saber qué es pertinente contar del biografiado y cómo hacerlo. No voy a jactarme de haberla alcanzado subiéndome a mis hombros. La encontré

⁴ Un sociólogo más tolerante que Bourdieu con el género biográfico es Jean-Claude Passeron para quien existen dos marcos teóricos, el durkheimiano y el sartreano, dentro de los que indagar sobre las formas históricas de individuación: «en el primero subordinamos la inteligibilidad biográfica a la descripción de las estructuras objetivas (culturales y estadísticas) que la preceden y la determinan. En el segundo, intentamos comprender el devenir biográfico como producto de un doble movimiento, el de la acción social de los individuos y el del determinismo social de las estructuras» (Jean-Claude Passeron, *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*, Madrid: Siglo XXI, 2011, p. 300). En cierto modo, Bourdieu devino en la bestia negra de algunos defensores de un género biográfico que considera lo subjetivo como factor inaprehensible por lo meramente estructural. Valga como muestra hispana, las opiniones y obras de Isabel Burdiel (Isabel Burdiel y Manuel Pérez Ledesma (coord.), *Liberales, agitadores y conspiradores*, Madrid: Espasa, 2000, e Isabel Burdiel, *Isabel II. Una biografía (1830-1904)*, Madrid: Taurus, 2010); el auge del género en España se vio reconocido con el Premio Nacional de Historia de 2011 concedido a su biografía sobre Isabel II.

casi completa en un *best seller* de Robert Harris, *The Ghost*».⁵ Este modo, más provocativo que ingenuo, de mostrar el bagaje teórico del biógrafo, más allá de las intenciones del autor, muestra una muy frecuente práctica de lo que alguien ha llamado «biografías blancas», relatos en los que no se pone en cuestión ni la entidad del objeto ni los artificios cognoscitivos del sujeto. Sería, pues, el método de la biografía como algo dado, una suerte de cóctel creativo en el que se combinan genio literario, erudición y perspicacia psicológica. Y es que el análisis de una vida, según el orden biográfico, dispone, de entrada, de un poder de inteligibilidad lo suficientemente vivo como para poder dispensar de todo esfuerzo metodológico. Ciertamente, la experiencia vivida por el sujeto lector engarza plenamente con la narración, sin necesidad de explicaciones suplementarias sobre las convenciones retóricas y los supuestos implícitos de un género que históricamente se ha caracterizado por su carácter híbrido y unas credenciales de sospechosa legitimidad científica.⁶

⁵ Jon Juaristi, *Miguel de Unamuno* (Madrid: Taurus, 2012), 15.

⁶ No obstante, después de una larga postergación, la historiografía más reciente se ha abierto al género desde perspectivas metodológicas renovadas. En el campo de la sociología, los peligros de la «ilusión biográfica» han tenido una mayor presencia y cuando se ha intentado escapar de ella, a menudo se ha incurrido en lo que Jean-Claude Passeron, en *El razonamiento sociológico*, juzga como «proliferación de abstracciones» y aburridas descripciones de itinerarios y trayectorias individuales a menudo «infladas de palabras» y vaciadas de la necesaria coimplicación afectiva (negativa o positiva) que cualquier vida humana desata en todo lector (p. 305). En España la interesante pero difícil vía bourdieuana ha sido practicada por el núcleo de investigadores de la Universidad de Cádiz, dedicado a la sociología del conocimiento filosófico. Dentro del mismo, en algún caso, se ha dado la aproximación biográfica, por ejemplo, véase la obra de Alejandro Estrella, *Clío ante el espejo. Un socioanálisis de E. P. Thompson* (Universidad de Cádiz/Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa, México, 2012). Entre el gremio de los historiadores o aficionados a las artes de Clío no faltaron émulos de esas narraciones que mostraban el designio o destino de algún personaje gobernado por arrebatada pasión. ¿Quién no recuerda la fruición juvenil ocasionada por lecturas como las del doctor Marañón? Allí subtítulos como la «pasión de mandar» (El Conde-Duque de Olivares) o «la historia de un resentimiento» (Tiberio) resumían la vida y milagros de grandes hombres. La biografía de corte tradicional prosiguió viva durante décadas después de la guerra civil y el género no despuntó, con aires nuevos, hasta los años noventa. Quizás la obra de José Álvarez Junco sobre Lerroux, que el propio autor situaba dentro de un «enfoque de sociología histórica» (*El emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista*, Madrid: Alianza Editorial, 1990, p. 18), suponga una cesura importante. El mismo año Santos Juliá publica una primera biografía política sobre Azaña que más tarde reharía para otra editorial, *Vida y tiempo de Manuel Azaña 1880-1940* (Madrid: Taurus, 2008). Azaña, Ortega y Unamuno forman, en mi opinión, la tríada capitolina de los desgraciados avatares de los tres intelectuales más representativos de las formas de entender el liberalismo que naufragaron en el mar abisal de las luchas de clases de los años treinta. La mencionada y voluminosa *Isabel II. Una biografía* (1830-1904), de Isabel Burdiel, escrita dentro de unas coordenadas de estirpe anglosajona, significa el triunfo social del régimen de verdad biográfico. Muy expresivo resultó el éxito editorial de las biografías de quien fue mi profesor (y estimado amigo) D. Manuel Fernández Álvarez, cuyo interés por los retratos de personajes del siglo XVI, desgranadas en sus obras académicas con pocas ventas y escaso aprecio entre sus alumnos del tardofranquismo, después

Por lo demás, la obra de Jordi Gracia sobre Ortega constituye la novena entrega de una colección de la editorial Taurus titulada «Españoles eminentes», que persigue, según reza en la solapa, «el desarrollo del género biográfico en España a la luz de la ejemplaridad de determinadas personalidades que, por su excelencia moral o humanística, destacaron en su época y siguen teniendo vigencia en la conciencia colectiva». Dentro de estas coordenadas difícilmente se puede pedir a los colaboradores una profunda renovación del género, pues sus raíces identitarias más arcaicas conducen a un tipo de creación que tiene por motivo preferente los «grandes hombres» y la ejemplaridad moral. Ese mismo afán es el que ha impelido a la Real Academia de la Historia a engendrar un gigantesco y polémico diccionario biográfico. No obstante, las más que demostradas dotes intelectuales del profesor Gracia convierten a su libro en algo más que «un modelo literario siempre presto a recaer en la literatura»,⁷ porque en él hay algo más que erudición (que la hay y mucha) y buena pluma (que la hay y a veces en demasía). Persiste a lo largo del libro una recurrente interrogación sobre las poliédricas manifestaciones del personaje que, creemos, vienen a ser como una reflexión subterránea sobre el significado del género. No existe, pues, una teoría expresa sobre el método, pero sí una línea reflexiva de cercanía y distancia respecto al biografiado, en la que cabe simultáneamente la admiración y la crítica, y que, en todo caso, siempre permanece atravesada por una insaciable y encomiable sed de conocimiento.

UN ORTEGA OCEÁNICO: LA BIOGRAFÍA COMO UTOPIA DEL CONOCIMIENTO TOTAL

Jordi Gracia, catedrático de literatura española en la Universidad de Barcelona y célebre historiador del mundo literario y cultural español, es ya un intelectual consagrado en el ruedo ibérico de las letras. Desde las páginas de *El País* y los círculos de influencia del Grupo PRISA, lo más parecido a

fueron objeto de celebradísimos *remakes* y ediciones que elevaron alguna de sus biografías sobre Juana de Castilla, Isabel la Católica, Carlos V, Felipe II, la Princesa de Éboli, etc. a las cúspides de la listas de los textos más vendidos desde los años noventa hasta su muerte en 2010. Por lo demás, la omnipotencia de la literatura del yo se ha extendido a todos los ámbitos del saber en una sociedad conquistada por el narcisismo y la egolatría. En la historia de la cultura escolar vale la pena destacar las aportaciones metodológicas de Antonio Viñao, «Autobiografías, diarios y memorias como fuente histórico-educativa: tipologías y usos», *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), 169-204.

⁷ Passeron, *El razonamiento sociológico*, 290.

las empresas de saber-poder que Ortega pretendiera aderezar en su que-hacer, imparte doctrina sobre su especialidad y diversos temas de nuestro tiempo.⁸ Su obra ha combinado la pluma incisiva y el razonamiento brillante con interpretaciones a menudo novedosas y polémicas sobre el devenir de la cultura española posterior a la guerra civil. Como ocurre en no pocas trayectorias académicas cuando llegan a la madurez vital (el profesor Gracia nació en 1965) y productiva, el afán de nuestro historiador de la cultura ha desembocado en el género biográfico, como si en el escrutinio de Ortega, pensador por el que confiesa una inocultable admiración y antigua deuda,⁹ pretendiera, profundizando en un caso singular, desentrañar algunas de las claves de sus muchas inquietudes historiográficas, estilísticas y personales.

Claro que dibujar el itinerario del «pensador más moderno y perdurable del siglo XX en España» (p. 12) no deja de ser una tarea titánica, que implica, entre otras cosas, andar y desandar el camino de una plétora de discípulos, enemigos, seguidores, comentaristas, críticos, arbitristas y otros que antes de la monografía del profesor Gracia se han nutrido de esta especie de pensador-surtidor de ideas y ocurrencias de toda laya. Basta asomarse a la «bibliografía razonada» que comenta al final del libro para calibrar la gravosa hazaña de abrirse paso a través de la espesa jungla de textos escritos por o sobre el autor biografiado. La criatura resultante es un grueso volumen de 687 páginas, que bien podrían haber sido muchas más (y también, sin desdoro de lo principal, algunas menos). Por tanto, estamos ante una biografía oceánica tanto por su extensión como por las dimensiones estratosféricas de su protagonista, lo que comporta un producto final un tanto ambivalente (no engendra un texto de fácil divulgación ni tampoco una monografía científica en sentido estricto).

Consta el libro de prólogo, diecisiete capítulos, epílogo y bibliografía comentada. En el prólogo y el epílogo, síntesis de intenciones y averiguaciones, se carga la mano en lo más sustancial de las tesis que se enuncian y atraviesan la narración. El hilo organizativo del conjunto, como el mismo

⁸ Discípulo de José Carlos Mainer, a quien dedica el libro, ha colaborado en uno de los tomos de la magnífica historia de la literatura dirigida por aquel, y tiene en su haber obras de gran calado como *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo* (Barcelona: Anagrama, 2006) o *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España* (Barcelona: Anagrama, 2004), y una prolífica intervención periodística desde la ventana que le ofrece habitualmente *El País*.

⁹ «Ortega ha estado conmigo desde el principio [...]. Mi mejor ejemplar de *Misión de la Universidad* lleva la firma de mi padre en la clínica, el día 8 de octubre de 1965, “mientras nacía nuestro primer hijo”, es decir, yo mismo» (p. 645).

autor reconoce, se ajusta más a la cronología de la vida de Ortega que a la de su obra. En realidad, la trama se hilvana, mediante engarces más o menos afortunados, en torno a tres planos: vida personal, acción pública y obra filosófica. Hay, pues, algo de biografía del espacio íntimo (entre los que destacan los devaneos sentimentales y los frecuentes altibajos de su tono vital), pero también y principalmente se da cumplida cuenta de sus comparecencias en la esfera pública y se dibuja una cierta lógica evolutiva de su pensamiento filosófico. Hasta qué punto esos tres planos se alimentan entre sí y cobran entidad propia y unidad dramática a través del estilo narrativo del biógrafo es para nosotros motivo de duda, porque un relato tan extenso y, por momentos exuberante, se pierde a veces en los meandros de la sobrecarga de información. El propio autor indica que su narrativa biográfica no es monorrítmica y adopta dos fases de ritmo diferente, alimentadas de fuentes distintas. En efecto, hasta 1932, lo que equivale a los doce primeros capítulos del libro, el tiempo de la narración se hace lento guiado por el uso preferente de la voz del propio Ortega a través de su correspondencia y otros textos suyos,¹⁰ mientras que, después del viraje del año 32 (cuando abandona su compromiso político republicano), el pulso del relato cobra velocidad nueva con la ayuda de otras voces más exteriores al propio personaje.

En realidad, navegando a través de lo personal, lo político y lo intelectual, la biografía, narrada con vocación de estilo que se nos antoja émula de la orteguiana, queda un poco a medio camino entre las tres y acaba plasmando un método de aproximación que podría calificarse de histórico-literario. Sólo el primer capítulo atañe a los años iniciales y entre el segundo y el séptimo se da razón de la huella germánica en el bagaje de un joven Ortega que, siguiendo el rastro de la pedagogía social alemana, comparece lleno de vigor en la esfera pública como educador de la ciudadanía a través de la

¹⁰ Las fuentes manejadas por Jordi Gracia son inmensas y su labor merecedora de elogio. Solo la obra completa, publicada por la Fundación Ortega, entre 2002 y 2010, supone unas 10.000 páginas de navegación literal casi imposible. Eso por no referirnos a la dispersa correspondencia, inédita y ya conocida, utilizada extensamente en esta biografía, de dimensiones siderales. Claro que a todo hay que añadir los raudales de tinta vertidos sobre su figura. No extraña que el profesor Gracia incurra en los vicios de «la utopía biográfica», ese afán imposible de decirlo «todo». En esa vana aspiración de totalidad, sin embargo, echamos en falta una reflexión sobre las representaciones y memorias colectivas generacionales sobre la figura del filósofo español, asunto que no se satisface meramente mediante la meritoria e interesante tarea del comentario bibliográfico que se verifica al final del libro, sucedáneo más bien a la falta de aparato crítico a pie de página. Convendría quizás demandar modestamente al autor de esta biografía, sin desdoro de valor de su indagación, el ejercicio de una reflexión objetivadora acerca del régimen de verdad (un nuevo consenso social) en el que se inscribe la obra de uno mismo.

prensa, la conferencia y su carrera universitaria como catedrático de filosofía. Entre los capítulos ocho y doce se aborda su trayectoria entre los años veinte y la caída de la monarquía de Alfonso XIII, marcada por la confirmación de sus estrategias elitistas de saber-poder a través de olímpicas fortalezas intelectuales (entre ellas la *Revista de Occidente*) y de la eclosión de un pensamiento propio que ha de sufrir, ya de por vida, la sombra de quien «se ha cruzado como un relámpago en su vida» (p. 410), o sea, de Martin Heidegger, filósofo a través del cual, según José Gaos, el propio Ortega se daría cuenta del alcance de su propia filosofía. Por entonces, cuaja en forma de libro *La rebelión de las masas* (1930) y su fama internacional se acrecienta. Entre los años veinte y treinta, en efecto, nos da cuenta el afianzamiento de su dimensión filosófica. A partir del capítulo trece, se explica cómo el filósofo, siempre insatisfecho pero ya de reconocido prestigio internacional, se sitúa en «tierra de nadie» a raíz de la proclamación de la II República, cuando va pasando, a modo de trituradora política, de la apelación a la destrucción de la monarquía al distanciamiento severo en 1932 respecto a las primeras reformas republicanas, año de una retirada irrevocable y muy consciente de la dedicación política directa. Los últimos capítulos abordan los años de incertidumbre ocasionados por su marcha de la España republicana en 1936, sus estancias en Francia, Argentina y Portugal antes de un regreso, no definitivo ni concluyente, al erial hispano.¹¹ Entre la creación del Instituto de Humanidades en 1949 en Madrid, con la ayuda de su fiel Julián Marías, hasta su muerte en 1955, Ortega disfruta de un estatuto singular dentro de España (repudiado, temido y admirado por los jerarcas del Régimen) y goza de una celebridad intelectual en Europa y América que no tiene precedentes en la historia de la Filosofía española. Al mismo tiempo, se mantiene a una distancia estratégica del franquismo (Gracia sostiene que en ningún caso se podría hablar de complicidad ni con el franquismo ni con el fascismo,

¹¹ Jordi Gracia, aunque crítico, es mucho más comprensivo e introduce muchos más matices al juzgar la actitud política del filósofo, que la obra Gregorio Morán, *El maestro en el erial: Ortega y Gasset y la cultura del franquismo* (Barcelona: Tusquets, 2002) a la que atribuye una intención de pasar factura. Quizás el método sociológico sea el más adecuado para adentrarse con cierta distancia en las claves de la presencia de Ortega en el embarrado campo filosófico del franquismo. Francisco Vázquez García ha subrayado en *La Filosofía española. Herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)* (Madrid: Abada, 2009) lo que «las redes alternativas» de la filosofía española debieron al común patrimonio de Ortega, y José Luis Moreno Pestaña, en *La norma de la Filosofía. La configuración del patrón filosófico tras la guerra civil* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013), cómo la «norma filosófica» de posguerra se verifica merced a una férrea voluntad de «desorteguizar» la universidad española, reduciendo a la nada el proyecto orteguiano que perseguía fundar una filosofía española de nuevo cuño (no mero remedo del tomismo ni de la reacción tradicionalista del nacionalcatolicismo).

por más que algunos franquistas y fascistas tuviera en sus ideas fuentes de inspiración) y hace del cultivo de un liberalismo elitista («cesarista» dice Gracia), que no era nuevo, seña de identidad y de popularidad en el contexto del anticomunismo al modo de la guerra fría.¹²

Llegados a este punto del comentario, se diría que la oceánica biografía de Gracia acumula tal volumen de información, difícil de resumir en estas líneas que preceden, que recae en lo que el sociólogo francés Jean-Claude Passeron llamó «la utopía biográfica», esto es, una suerte de fascinación por el poder de seducción del género que busca una exhaustividad de todo punto imposible. Así es como «alimentada por la nostalgia del saber total, bulímica de información, la pasión biográfica jamás será saciada».¹³ Claro, esa pasión insaciable lo es, en parte, porque los actos de selección de la información han de someterse a algún criterio relevante. El método histórico-literario que el profesor Gracia profesa y practica brillantemente, no permite tal economía narrativa, lo que conduce a una proliferación arborescente de acontecimientos de distinto grado de pertinencia. Seguramente una aproximación sociohistórica que inscribiera a Ortega en el campo intelectual español de la primera mitad del siglo XX habría ayudado a esa tarea de poda dando más agilidad al curso del relato. Ahora bien, la talla descomunal de Ortega y Gasset (tanto como su no menos colosal ego) no favorece, en efecto, una salida de este tipo.

A QUÉ LLAMAMOS ORTEGA: LOS MÚLTIPLES SIGNIFICADOS DE ORTEGA

Pedro Laín Entralgo, miembro ocasional del grupo de falangistas admiradores del filósofo, al presentar una nueva edición de su libro *A qué llama-*

¹² Recoge el profesor Jordi Gracia la noticia de la conferencia que pronunciara en la Universidad Libre de Berlín, ya en pleno contexto de guerra fría, aludida indirectamente por mí mismo en el título del epígrafe inicial de esta reseña, bajo el título *De Europa meditatio quaedam*, fundamento de su posterior *Meditación sobre Europa*. Rodeado del entusiasmo de multitudes juveniles (este carácter estelar y espectacular de sus comparecencias no era cosa nueva), Ortega abogó por la creación de los Estados Unidos de Europa. El profundo europeísmo orteguiano como invitación a la modernización de España es permanente en su obra, pero también lo fue la ciclotímica temperatura de sus estados de ánimo respecto a tal empresa.

¹³ Passeron, *El razonamiento sociológico*, 292. A menudo se cita como muestra de ese afán insaciable de captar al biografiado, la inconclusa obra de Jean-Paul Sartre dedicada a Gustave Flaubert. En efecto, tras años de trabajo y escritura inacabable, *L'idiot de la famille. Gustave Flaubert 1821 à 1857* (Paris: Gallimard, 1971) permanece como un monumento prometeico.

mos España, publicado originariamente en la Colección Austral de Espasa Calpe, confesaba en 1992 que su punto de partida fue la pregunta del Ortega joven: «Dios mío, ¿qué es España?». Pues bien, a pesar de la inestimable ayuda del libro del profesor Gracia, hoy por hoy, ni Dios (y menos Ortega) estaría en condiciones de responder a la cuestión ¿qué es Ortega?, ni, por lo tanto, hacerse cargo de a qué llamamos Ortega. Tras el «designador fijo» que representa su nombre y unifica al personaje, al pensador y al hombre público, hoy su figura se conjuga dentro de muchos «ismos» y su persona concita atenciones harto plurales. De ahí la pervivencia del recurrente interés por su obra y presencia pública,¹⁴ pese a los intentos por «desorteguizar» la universidad española en los cuarenta y cincuenta.¹⁵ Se diría que fue Ortega algo más que un compilador de ideas ajenas y difusor de preocupaciones de su tiempo. En un célebre y polémico texto de 1969, en plena vorágine estructuralista, Michel Foucault se preguntaba *Qu'est-ce q'un auteur* y llegaba a la conclusión de que, habiéndose reducido el viejo concepto a una función («la función autor»), no obstante, existen «fundadores de discursividad»: «estos autores tienen esa particularidad de que no son solamente autores de sus obras, de sus libros. Han producido algo más: la posibilidad y la regla de formación de otros textos».¹⁶ Sin duda, por más que la inmensa obra dispersa de Ortega esté surcada de espuma («ortegajos», afán de escandalizar, fragmentariedad, ocurrencias y despropósitos de opinador desavisado, etc.) existe, como puede apreciarse en el libro de Gracia, un fondo muy visitable sobre el intento de una reconstrucción de la razón (vital e histórica) como la tarea de una filosofía atenta a otras ciencias de la naturaleza y humanas. No es este el momento de resaltar la importancia de la obra del filósofo español a la hora de problematizar el presente y pensar históricamente, pero sí de reconocer, con su discípulo José Gaos, que, en última instancia, «pretendía construir una tradición filosófica nacional»¹⁷ unida a la revisión de las cien-

¹⁴ Algunas de sus intervenciones públicas gozan de merecidísima estima y, pese al tiempo transcurrido, mantienen la fragancia de la eterna juventud y producen ese efecto de «sinfronismo» goethiano, de «proyección del pasado en el presente» (p. 194), de complicidad entre el ayer y hoy. Tal es el caso de dos joyas inmarcables: *La pedagogía social como programa político* (1910) y *Vieja y nueva política* (1914). El joven Ortega de entonces todavía es un manantial de ideas para efectuar un diagnóstico de lo que nos ocurre. Lástima que su tino fuera muy superior a la hora de detectar las patologías sociales y políticas que en el momento de formular su tratamiento y correctivo.

¹⁵ Moreno Pestaña, *La norma de la filosofía*, 125.

¹⁶ Michel Foucault, *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales I* (Barcelona: Paidós, 1999), 344.

¹⁷ Moreno Pestaña, *La norma de la filosofía*, 137.

cias físicas, históricas y sociológicas¹⁸. Ya en 1953, Manuel Sacristán, que será el centro del polo crítico-marxista barcelonés, comparaba a Ortega con la labor desempeñada por Sócrates entre los griegos, o sea, la sabia tarea de enseñar a pensar a los españoles.¹⁹ Por lo tanto, más allá de sus frecuentes exhibiciones de vanidad intelectual a prueba de bombas, y de la inclinación a la frase feliz sin sustento empírico, la aportación del pensamiento de Ortega ha sido y es monumento inevitable de la filosofía hispana, parada obligatoria en la génesis y curso de lo mejor (y algo de lo peor) de nuestro colectivo río intelectual. Otra cosa es que, algunos de los que valoramos altamente su legado, discrepemos profundamente de su ambigüedad política y de su progresiva inclinación hacia un quehacer personal y mental profundamente atravesado por su inocultable vinculación a las apetencias, maneras y voluntades de las clases dominantes. Aquí su figura como intelectual público se empequeñece, por más que su deriva conservadora esté fuertemente implantada en el código genético del liberalismo español en la era de entreguerras.

Por lo demás, nunca cuando leemos el mismo libro nos bañamos en el mismo río. Siempre podemos y debemos regresar a Ortega de otra manera, de forma incitante y crítica. De hecho, cualquier biografía y cualquier obra nos lleva a toparnos con un fluido evanescente, en el que se ocasiona como una lucha entre un hilo de continuidad (que al sujeto le permite narrarse y ser narrado por otros) junto una sucesión de discontinuidades.²⁰ Por eso para salvar las aporías del género biográfico, es preciso reclamar la multiplicidad de figuras que esconde el nombre Ortega. Jordi Gracia supone que su vida, como la de cualquiera, es una mezcla de éxito y fracaso,²¹ pero

¹⁸ Por ejemplo, los socioanalistas de la ya citada Escuela de Cádiz han mencionado la pertinencia de revisar el método orteguiano de las generaciones, demasiado utilizado en sentido biológico, otorgándole un contenido social. Véase al respecto Moreno Pestaña, *La norma de la filosofía*, 85-126. Cabe aquí citar, sin olvidar la endeble filia generacionista de algunos de sus seguidores de estricta observancia, otras muestras interesantes de las ramificaciones amazónicas de la visión orteguiana, tales como el punto de vista generacional también adoptado por Julio Aróstegui en el capítulo 3 de su *Historia vivida. Sobre la Historia del presente* (Madrid: Alianza, 2004, pp. 109-142), que lo emplea a la hora de comprender los estratos de conciencia histórica existentes en una sociedad.

¹⁹ Moreno Pestaña, *La norma de la filosofía*, 182.

²⁰ Esta dicotomía es a la que alude Paul Ricoeur cuando maneja nociones como «identidad narrativa», «mismidad», «ipsidad», etc. Véase Paul Ricoeur, *El sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI, 1996).

²¹ El tema del fracaso es retomado en una lectura sumamente interesada (cualquier interpretación lo es) a cargo de Mario Vargas Llosa («El fracaso de Ortega y Gasset», *El País*, 29 de junio de 2014). Ortega, según él, plasmaría el fiasco de la tercera vía en España, el camino equidistante entre la República y el fascismo, o sea, el liberalismo que ayer no pudo ser y hoy felizmente, en cambio, sí. Por otro lado,

«el enigma biográfico sobrevive a la investigación biográfica, queda abierto a otras lecturas posteriores. La herida abierta por la fractura individual nunca puede ser cicatrizada. Es la manera de recordar los límites del poder biográfico, sus aporías, a la vez que la infinita riqueza de su campo de investigación».²² También es la hora de agradecer al profesor Gracia su esfuerzo de esclarecimiento de nuestro príncipe de los ingenios filosóficos.

Raimundo Cuesta
Fedecaria. Salamanca
raicuesta2@gmail.com

todas las reseñas que he leído desde Ansón a Elorza mantienen un tono elogioso hacia el libro de Gracia. Lo cual es justo y se debe al mérito de su indagación, pero también a un cierto y sospechoso consenso postpolítico. Por otro lado, en nuestro tiempo 687 páginas de letra apretada pueden tener un efecto disuasorio. Por eso a los que leen con prisa (contra lo que recomendaba en 1886 Nietzsche en su prólogo al libro *Aurora*) y gustan de la brevedad, recomendaría el artículo del propio Gracia «Fulgurante Ortega», *El País*, 17 de mayo de 2014, en el que el propio autor anuncia la obra que comentamos, que fue presentada en Madrid, en junio de 2014, un mes después del mencionado texto periodístico.

²² Dosse, *La apuesta biográfica*, 274-275.

LEARNING HOW TO FEEL. CHILDREN'S LITERATURE AND EMOTIONAL SOCIALIZATION, 1870-1970

By UTE FREVERT, PASCAL EITLER, STEPHANIE OLSEN *et al.*, Oxford, Oxford University Press, 2014, 320 páginas. ISBN: 978-0-19-968499-1

The co-authored work, *Learning how to feel*, investigates children's emotional formation through a study of popular fiction for children and advice manuals for parents and teachers, two groups of adults who were of paramount importance in children's emotional development. It concentrates on texts published in North America and Western Europe—chiefly, in Britain, France, and Germany (including a few translations from other languages)—as well as in India and Russia. Like most contemporary works on the history of emotions, the book is based on the premise that emotions are products of nurture rather than of nature, or that they at least have a strong sociocultural component. Since many societies have considered childhood *the* crucial formative period, also in terms of emotional knowledge and behavior, adults tend to direct substantial efforts at teaching children how to feel and manage their emotions in socially and morally appropriate ways. Examining some of the major collective tools of emotional socialization in the late nineteenth and twentieth centuries, *Learning how to feel* makes an important contribution to the growing body of research that explores the nexus between childhood and emotions historically.

The book's format is clear and consistent. Aside from an introduction and an epilogue, the book consists of 12 chapters, each of which concentrates on a particular emotion: anxiety, trust, piety, compassion, empathy, love, shame, pain, fear, bravery, homesickness, and boredom. The chapters all begin with a vignette that sets the scene and points to some of the central features of the emotion under scrutiny. Every chapter engages its own corpus of literature, yet many of the fictional texts, including *Slovenly Peter*, 1850 (German original: *Struwwelpeter*, 1845); *Tom Brown's School Days*, 1857; *The Coral Island*, 1857; *Taming a Tomboy*, 1898; *The Secret Garden*, 1910; *Pippi*

Longstocking, 1945 (Swedish original: *Pippi Långstrump*, 1945); *The War of the Buttons*, 1968 (French original: *La guerre des boutons*, 1912); *The Grey Gentlemen*, 1974 (German original: *Momo*, 1973) are analysed in several chapters. Rather than amounting to tedious repetition, this recurrence demonstrates the many —though not necessarily contradictory— possible emotional readings of the same text.

The authors are all —or have all been— researchers at the *Center for the History of Emotions* at the Max Planck Institute for Human Development in Berlin, and the book reflects what appears to have been a genuinely collaborative working process. It is unusually coherent in both style and content, and each chapter adds another layer to the overall argument. At the same time, the chapters can easily be read independently of one another, and since the book is supplied with no less than three indexes of names, subjects, and work titles, respectively, it may also be used as a reference work for those interested in particular texts or subjects.

The ambition of the book is to go beyond what adults *taught* children and youth to look at the process of emotional *learning*. The fundamental question raised in the introduction, and which all chapters deal with to a greater or lesser extent, is: Can texts written by adults in fact teach us about children's learning? This question resembles the challenge that haunts most research into the histories of children and childhood, in one shape or another, that is, how can we go beyond the changing ideals and norms of childhood among adults to examine children's agency and experience? The authors of *Learning how to feel* approach the challenge by proposing that children learn emotions in «mimetic» and «imitative» ways, and that literature offered a crucial site for such mimetic learning. As Pascal Eitler, Stephanie Olsen, and Uffa Jensen write in the introduction, children's books «imparted and shared a situated and practical knowledge, telling children not necessarily *what* to feel but *how* this or that emotion occurs, what it looks like and the physical experience of it, in some level of detail». (p. 7, original emphasis). Children's literature should, in other words, be understood as a kind of emotional playground where children could try out familiar and unfamiliar emotions through identification with the different characters of the books.

The argument is by no means a simplistic one; the authors do not suggest that emotional imitation results in a one-to-one reproduction of the author's emotion knowledge and emotion norms in the reader (or listener). Instead,

they are careful to stress that learning is a complicated process, in which the young people themselves play an active role in acquiring and adapting emotional skills. This also means that there are many potential emotional interpretations of any given fictional work. In the epilogue Margrit Pernau thus notes: «Reading provides children with the space for an imaginary experience of the unknown, which they can both observe and participate in by identifying with the characters – whether the emotions they mimic are the same as the author imputes to his protagonists or whether their mimesis is built upon a cultural misreading» (p. 251). The specific cultural and historical contexts of reception, the concrete social/material setting in which the books were read as well as the gender, class, and previous experience of the individual child were all crucial in determining what he or she learnt. Hence, throughout the book, the authors are generally careful not to draw too strong conclusions about what the juvenile readers took from the books, seeking instead to lay out the «emotional repertoires» that they made available. In approaching the methodological challenge in this manner, *Learning how to feel* in a sense dissolves the ultimately perhaps rather unfruitful dichotomy between children's experience and cultural conceptions of childhood, noting instead the mutually constitutive relationship between the two.

Some chapters focus predominantly on the places in the texts in which the particular emotion is explicitly named, others seek to identify the presence of specific emotions through descriptions of actions, expressions, or the body language of the fictional characters. Tracking the changing patterns of the emotions studied, the chapters elucidate social development over time and space. Stephanie Olsen, for example, shows how alterations in the configuration of trust in the course of the late nineteenth and twentieth centuries reflect broader changes such as secularization, shifting intergenerational relationships, and decolonization. Similarly, Ute Frevert shows how transformations in the uses and valuations of shame and shaming reveal and sustain changes in gender prescriptions, notions of authority, and childhood ideals.

Moreover, there might be variations in what specific emotions *do* in different contexts. Jan Plamper argues that literary promotions of bravery in children might nourish good soldiering in Soviet Russia, and Daniel Brückenhaus interrogates how the education of compassion across racial boundaries sustained imperial hierarchies.

Noting that an emotion rarely figures independently of other emotions, the authors also consider the relationships between different emotions. Ute Frevert's chapter makes it clear that shame is often linked to humiliation, embarrassment, mortification, anger and pain, though not in a static or uniform manner. Bettina Hitzer demonstrates that fear may be shameful in some contexts and perfectly acceptable in others. Homesickness may be connected to feelings such as wanderlust or the longing for a sense of security. But when it is more clearly connected to nostalgia, Juliane Brauer shows, it may function as a mode of social critique.

The book leaves the reader curious. What did emotional socialization look like in Africa and Latin America or in other parts of Asia and Europe? What were the consequences of displacements of texts from one continent to another (a question Margrit Pernau also discusses in the epilogue)? And how about the development of other emotions such as hatred, sexual desire, grief, jealousy, loneliness, disgust, etc. only briefly touched upon in this book. However, this should not be seen as a weakness; it only means that there is more research to be done.

Overall, the book is well structured and well-argued and there is no doubt that it will be valuable not only to those interested in children's literature or the learning of emotions, but also to students and scholars of the history of emotions and childhood more generally.

Karen Vallgård, MA, PhD
Assistant Professor of History
University of Copenhagen
karenva@hum.ku.dk

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2014-15

Agudo, Yolanda Arroyo – UNED (España)
Agulló Díaz, Camen – Universitat de València (España)
Alarcón Meneses, Luis Alfonso – Universidad del Atlántico (Colombia)
Álvarez Fernández, María – Universidad de Oviedo (España)
Álvarez González, Yasmina – Universidad de La Laguna (España)
Ballarín Domingo, Pilar – Universidad de Granada (España)
Beas Miranda, Miguel – Universidad de Granada (España)
Braster, Sjaak – Erasmus Universiteit Rotterdam (Holanda)
Brizzi, Gian Paolo – Università di Bologna (Italia)
Cagnolati, Antonella – Università di Foggia (Italia)
Carbone, Graciela – Universidad Nacional de Luján (Argentina)
Carli, Sandra – Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Carrillo Gallego, Dolores – Universidad de Murcia (España)
Castillo Gómez, Antonio – Universidad de Alcalá (España)
Colmenar Orzaes, Carmen – Universidad Complutense de Madrid (España)
Costa Rico, Antón – Universidade de Santiago de Compostela (España)
Cuesta Fernández, Raimundo – Fedicaria. Salamanca (España)
Cunningham, Peter – University of Cambridge (Reino Unido)
Diez Velasco, Francisco – Universidad de La Laguna (España)
Escolano Benito, Agustín – Universidad de Valladolid (España)
Espigado Tocino, Gloria – Universidad de Cádiz (España)
Fernández Soria, José Manuel – Universitat de València (España)
Ferraz Lorenzo, Manuel – Universidad de La Laguna (España)
Flecha García, Consuelo – Universidad de Sevilla (España)
Gabriel Fernández, Narciso de – Universidade de A Coruña (España)
Gómez García, María Nieves – Universidad de Sevilla (España)
González Pérez, Teresa – Universidad de La Laguna (España)
Groves, Tamar – Universidad de Extremadura (España)
Guereña, Jean-Louis – Université François Rabelais, Tours (Francia)

Guichot Reina, Virginia – Universidad de Sevilla (España)
Hernández Díaz, José María – Universidad de Salamanca (España)
Herrera, Martha Cecilia – Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
Jiménez Eguizábal, Alfredo - Universidad de Burgos (España)
López Bausela, José Ramón – Universidad de Cantabria (España)
López Hernández, José – Universidad de Murcia (España)
Luengo Navas, Julián Jesús – Universidad de Granada (España)
Magalhães, Justino – Universidade de Lisboa (Portugal)
Mahamud Angulo, Kira – UNED (España)
Martínez Valle, Carlos – Universidad Complutense de Madrid (España)
Mayordomo Pérez, Alejandro - Universitat de València (España)
McCulloch, Gary – UCL Institute of Education (Reino Unido)
Meda, Juri – Università di Macerata (Italia)
Milito, Cecilia – UNED (España)
Moreno Martínez, Pedro Luis – Universidad de Murcia (España)
Morente Valero, Francisco – Universitat Autònoma de Barcelona (España)
Munakata, Kazumi – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
Naya Garmendia, Luis María – Universidad del País Vasco (España)
Ossenbach Sauter, Gabriela – UNED (España)
Otero Urtaza, Eugenio – Universidade de Santiago de Compostela (España)
Polenghi, Simonetta – Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia)
Porto Ucha, Angel Serafín – Universidade de Santiago de Compostela (España)
Pozo Andrés, María del Mar del – Universidad de Alcalá (España)
Ramos Zamora, Sara – UNED (España)
Rabazas Romero, Teresa – Universidad Complutense de Madrid (España)
Rubio Mayoral, Juan Luis – Universidad de Sevilla (España)
Sanchidrián Blanco, Carmen – Universidad de Málaga (España)
Sani, Roberto – Università di Macerata (Italia)
Sanz Díaz, Federico – Universidad de Burgos (España)
Sevilla Merino, Diego – Universidad de Granada (España)
Terrón Bañuelos, Aida – Universidad de Oviedo (España)
Tiana Ferrer, Alejandro – UNED (España)
Valls Montés, Rafael – Universitat de València (España)
Villalaín Benito, José Luis – UNED (España)



Juan del Rosal, 14
28040 MADRID
Tel. Dirección Editorial: 913 987 521